Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 6870260
Centre d'intérêt: 060

Frenette, Claire.

Vers une nouvelle éthique en éducation / par Claire Frenette. -- [Trois-Rivières?] : C. Frenette, 1985.
121 f. ; 28 cm.

Résumé au début du v. "Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation".
Bibliogr.: f. 119-121.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Trois-Rivières

Descripteur(s): Ethique * Philosophie * Philosophie de l'éducation * Valeurs

Identificateur(s) de nom: Grand-Maison, Jacques * Desbiens, Jean-Paul

L'auteure étudie le sens éthique en éducation. Les objectifs de son étude sont: 1. d'établir les fondements philosophiques de l'éthique, son sens historique et sa place primordiale dans la survivance du peuple québécois; 2. de dégager le sens de la pensée de Jacques Grand-Maison et de Jean-Paul Desbiens qui, chacun à leur façon, démontrent que le peuple québécois a perdu son sens éthique original et historique, et que le système d'intervention sociale qu'est l'école en est marqué; 3. d'établir les fondements théoriques et pratiques d'une nouvelle éthique nécessaire à la fonction éducative. Le dernier chapitre propose une synthèse réflexive et prospective sur l'éthique à construire en relation avec l'identité des Québécois, leurs besoins, leurs aspirations, leurs valeurs. Cette synthèse veut questionner tous les agents d'éducation en vue de l'élaboration d'une nouvelle éthique en éducation.

Type de document: r

EDUQ 8870260

Université du Québec à Trois-Rivières

Fiche-résumé de travail de recherche de 2e cycle

- ☐ Mémoire
- ☒ Rapport de recherche
- ☐ Rapport de stage

Nom du candidat: CLAIRE FRENETTE

Diplôme postulé: MAITRISE EN EDUCATION

Nom du directeur de recherche: MADELEINE DWANE-DURAND, PH.D.

Nom du co-directeur de recherche (s'il y a lieu):

Titre du travail de recherche: VERS UNE NOUVELLE ETHIQUE EN EDUCATION

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC BIBLIOTHÈQUE Trois-Rivières

Résumé:* EDUQ 8870260

"Vers une nouvelle éthique en éducation" est une étude du sens éthique en éducation. Pour ce faire, elle réfère aux fondements philosophiques se retrouvant à la source de toute éthique: les deux grandes composantes en sont la "loi naturelle" et la raison.

Un constat de l'état du sens éthique avant la Révolution Tranquille amène à affirmer que la pensée judéo-chrétienne était le substrat de celle-ci. De multiples facteurs sont à l'origine du rejet par une grande partie de la population québécoise du système de valeurs véhiculées à cette époque. L'analyse faite au niveau de l'historicité de l'éthique démontre qu'aucune philosophie de base n'est venue remplacer celle qui soutenait notre éthique perdue.

Les conséquences de l'absence d'un consensus minimal au niveau de l'éthique se perçoivent autant sur le plan social que dans le domaine éducatif.

A partir d'une étude de la pensée de Jacques Grand-Maison, sociologue et Jean-Paul Desbiens, philosophe-éducateur, nous dégageons l'aire sémantique du concept "éthique" à l'aide de la méthode d'analyse systématique élaborée par Pierre Poirier (Administration scolaire, Faculté d'Ottawa, Ontario, 1973).

Cette analyse permet de donner une définition scientifique du concept "éthique" et de démontrer l'absence de celui-ci dans

* *Le résumé doit être dactylographié à double interligne*

la société actuelle et dans le monde éducatif.

Les conséquences de l'absence du sens "éthique" se manifestent par un malaise à vivre dont l'étude présente veut dégager les manifestations et les causes.

L'identité des Québécois, leurs besoins, leurs aspirations et leurs valeurs constituent les éléments d'une synthèse prospective. Celle-ci veut apporter des balises, des critères, un questionnement à tous les agents de l'éducation: elle se veut la base d'une nouvelle éthique en éducation.

Le courant de pensée du paradigme inventif offre des outils précieux pour élaborer cette nouvelle éthique ainsi que pour énoncer une philosophie de base renouvelée en éducation.

On reconnaît la limite de cette recherche et on demande l'appui d'autres travaux faits dans le même sens afin de redonner une véritable éthique en éducation.

Claire Frenette
Signature du candidat
Date: 5 juin 1985

Madeleine Dumas Durand
Signature du directeur de recherche
Date: 5 juin 1985

Signature du co-auteur (s'il y a lieu)
Date:

Signature du co-directeur (s'il y a lieu)
Date:

UNIVERSITE DU QUEBEC

VERS UNE NOUVELLE ETHIQUE EN EDUCATION

PAR

CLAIRE FRENETTE

PROGRAMME DE MAITRISE EN EDUCATION

RAPPORT DE RECHERCHE

PRESENTE A

L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

JUIN 1985

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
BIBLIOTHÈQUE
TROIS-RIVIÈRES

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS. ii

INTRODUCTION 1

CHAPITRES

I. L'HISTORICITE DE L'ETHIQUE 5

II. LA METHODOLOGIE. 22

III. LE CONCEPT "ETHIQUE" 38

IV. L'ETHIQUE ET LE MALAISE A VIVRE. 58

A. De la société 59

B. Du système scolaire 68

V. LES BESOINS, LES ASPIRATIONS ET LES VALEURS DE L'HOMME QUEBECOIS 90

CONCLUSION 111

BIBLIOGRAPHIE. 119

REMERCIEMENTS

L'auteure désire exprimer sa reconnaissance à son directeur de Rapport de recherche, madame Madeleine Dwane-Durand, Ph.D., à qui elle est redevable d'une assistance constante et éclairée.

INTRODUCTION

Cette recherche se veut une réflexion sur notre sens éthique en éducation. Nous vivons présentement dans un système éducatif où le mot "éducation" n'a plus un sens véritable.

L'acte d'éduquer ne semble plus faire partie d'un projet collectif où l'objectif est basé sur une conception globale de l'homme et de la société.

Or, depuis quelques décennies, nous les enseignants, sommes devenus peu à peu de simples transmetteurs de connaissances. Notre pédagogie est centrée prioritairement sur la performance académique des étudiants, sur une disponibilité comptabilisée par les experts mandatés par le ministère de l'Education et le syndicat des enseignants, lesquels ont conçu nos conventions collectives: ce qui entraîne des conséquences notables dane le vécu scolaire. Ces phénomènes de déshumanisation sans précédent peuvent se vérifier lorsque l'on vit dans un milieu scolaire: ils seront étudiés de façon plus élaborée au chapitre de "L'éthique et le malaise à vivre".

L'enseignant se retrouve donc face à un problème de taille: Doit-il réagir devant ces normes administratives qui vont à l'encontre de la plus élémentaire hygiène mentale, c'est-à-dire réagir contre des normes qui ne tiennent pas compte de l'"hominité"de l'enseignant et de l'étudiant... doit-il réinventer une éthique en éducation, sachant à l'avance qu'il devra lutter autant sur le plan horizontal au niveau de ses pairs qu'au plan vertical, c'est-à-dire face à l'administration en place?

Ce questionnement m'apparaît d'une importance primordiale à bien des égards et il compose le sujet de la présente recherche.

Une éthique ne doit-elle pas refléter ou manifester une "cohérence dynamique" venant d'une solide philosophie de vie? N'impliquerait-elle par un système de valeurs qui permet un style de vie cohérent avec soi, les autres, les pairs, les idéologies, les comportements à poser dans un respect des différences, lesquelles sont partie prenante du pluralisme actuel existentiel et social. Le but de la présente recherche n'implique pas un retour vers une éthique ancienne, mais bien une redéfinition d'une éthique qui tiendra compte de la vie actuelle,des besoins, des aspirations des Québécois d'aujourd'hui... éthique issue d'une

synthèse des valeurs de références et des valeurs de préférences ainsi que des fruits de l'expérience et de la cohabitation des cultures différentes.

Nos valeurs de références sont celles qui nous ont été transmises lors de notre éducation première et que nous conservons comme support pour nos autres valeurs. Tandis que nos valeurs de préférences sont le fruit d'une sélection faite à partir de nos valeurs premières, laquelle sélection se justifie par la finalité que nous avons donnée à notre vie, par les changements sociaux ou encore par les apports de la science, de la technologie lesquelles ont contribué à notre évolution en tant qu'être humain. Afin de clarifier notre discours, nous énonçons les objectifs de la présente recherche lesquels sont de trois ordres. Nous établissons les fondements philosophiques de l'éthique, son sens historique et sa place primordiale dans la survivance du peuple québécois. Nous dégageons le sens de la pensée de Jacques Grand-Maison, sociologue, laquelle pensée démontre bien que notre peuple a perdu son sens "éthique" original et historique et que notre système d'intervention sociale qu'est l'école en est marquée. Nous établissons les fondements théoriques et pratiques d'une nouvelle éthique nécessaire à la fonction éducative.

Dans le cadre d'une réflexion philosophique, la méthodologie s'apparente bien à la dissertation, laquelle est une démarche reconnue et dévolue à la recherche fondamentale.

Dans l'élaboration de la question et de la problématique, l'analyse de la pensée de Jacques Grand-Maison, sociologue, et de Jean-Paul Desbiens, philosophe de l'éducation, aideront à dégager de l'éthique les aspects d'absence, de nécessité et d'historicité de celle-ci. Nous référerons à des principes fondamentaux d'ordre philosophique afin de retourner aux sources mêmes de ce concept à la fois fondamental et de portée sociale.

Un regard critique sur le "mal à vivre" actuel dans la société et dans le système d'intervention social et de facteurs de développement qu'est l'école constituera un deuxième volet de cette recherche et nous permettra d'analyser s'il y a manifestation d'une présence ou d'une absence d'éthique.

Une synthèse réflexive et prospective sur l'éthique à construire en relation avec notre identité et notre survivance servira de balises, de critères et de questionnements à tous les agents de l'éducation.

CHAPITRE I

L'HISTORICITE DE L'ETHIQUE

Ce chapitre se veut une réflexion sur l'essence même de l'éthique. Peut-on exister d'une façon organisée, si cette cohérence, ou mieux encore, cet ensemble de liens qui constituent notre façon de penser, d'agir, d'être n'existe pas? L'humain peut-il arriver à se construire comme entité si cette congruence interne au niveau de toutes ses possibilités intellectuelles, morales et physiques est absente? Est-ce vraiment une nécessité "d'être une entité organisée" pour pouvoir fonctionner adéquatement dans une société? Existe-t-il réellement des besoins fondamentaux propres à l'être humain et dont l'absence de satisfaction de ceux-ci a pour effet de produire un être atrophié, ambivalent, schizoïde ou pour le moins malheureux?

Félicien Rousseau dans sa réflexion "un retour aux sources de l'éthique", nous démontre bien ce besoin d'harmonie entre nos besoins, nos aspirations, nos valeurs et notre agir... laquelle harmonie constitue une cohérence intime chez l'homme. Celle-ci se trouve à l'intérieur de l'être humain avant même qu'aucun être extérieur à l'homme ne lui en ait démontré la nécessité. Ce besoin d'éthique est antérieur à tout autre besoin...

> L'homme identifie les tendances qu'il partage avec d'autres êtres et qui se ramènent à la conservation de soi, à quoi aspire toute substance, à la procréation ainsi qu'aux soins des petits qui se retrouvent chez les animaux. Quoi qu'il en soit de ce dynamisme profond et complexe de l'homme, il n'invente pas les fins de ces inclinations diverses en lesquelles se noue son projet de perfection. Il en fait la lecture grâce à une observation minutieuse des aspirations majeures dont sa nature est porteuse.[1]

Félicien Rousseau nous incite à croire que ce besoin d'éthique est un besoin fondamental et plus encore, il est une loi naturelle inscrite au coeur de l'être humain. Il n'est donc pas une invention de l'homme, mais une réalité antérieure à l'homme et celui-ci ne peut se permettre de l'ignorer sans hypothéquer sérieusement ses chances de s'épanouir comme être vivant.

> Si l'homme se rebelle contre cette base ontologique des jugements de valeurs qui émanent de son génie moral ou de sa raison pratique, il risque de s'enliser dans des formes d'ontologismes si outrancières qu'il ne lui est plus possible d'agir moralement ou si l'on préfère, de ne pas confondre la liberté avec la contrainte.[2]

---

1. Rousseau, Félicien (1982). La croissance solidaire des droits de l'homme. Montréal, Bellarmin, p. 22.

2. Rousseau, Félicien (1982). La croissance solidaire des droits de l'homme. Montréal, Bellarmin, p. 21.

L'homme porte en lui son besoin d'équilibre. Bien sûr, l'homme est doué d'intelligence, ce besoin sera rationnel à la couleur de son éducation, de son environnement, de ses principes, de ses valeurs, mais il n'en reste pas moins que, quel que soit l'aspect que prendra cette cohérence dynamique ou encore cette éthique, elle sera issue d'un besoin fondamental, inné chez l'homme.

> La loi naturelle est certes l'oeuvre de la raison, mais d'une raison qui sans surgir des ressources de la nature lui est associée de la façon la plus intime qui puisse se concevoir. Si bien que dans sa rationalité même cette loi retient quelque chose tant de la solide uniformité que du développement progressif de l'imparfait au parfait que l'on observe dans les êtres de la nature.[3]

L'éthique s'avère donc un besoin fondamental. Elle prend sa source dans la nature même de l'homme comme le démontrent ces expériences communes à tous les êtres humains: conservation de la vie, procréation, vie en société en tenant compte de ses propres valeurs. Tout cela doit se faire conformément aux exigences de ce qui fait le propre de l'homme: sa raison.

---

3. Rousseau, Félicien (1982). La croissance solidaire des droits de l'homme. Montréal, Bellarmin, p. 53.

L'éthique est donc à la base de notre agir humain sur le plan existentiel, individuel, mais aussi sur le plan du vécu social.

> Ce n'est pas dans le rétrécissement individuel propre au corps, mais dans le dépassement de tout horizon corporel qu'il faut situer le problème d'un engagement de la personne humaine. Ce n'est pas dans le fractionnement quantitatif de l'étendue qu'il faut chercher le secret des relations humaines, mais dans un rapport par delà le monde à l'acte d'être dont l'homme a le désir intellectuel.[4]

La source de l'éthique se trouve bien au coeur de l'homme, mais pour s'articuler, elle doit se manifester dans un "savoir-être" qui se manifeste par un "savoir-vivre-penser-agir" individuel et en société.

A la suite de cette réflexion, nous pouvons affirmer que le fondement de l'éthique est inscrit dans une loi naturelle et dans l'"hominité"de l'être humain. Cette cohérence de base est indispensable à la formation d'un homme équilibré, retotalisé, capable d'une vie individuelle épanouissante et de relations humaines gratifiantes.

---

4. Pruche, Benoit (1977). Existant et acte d'être. Montréal. Bellarmin, p. 35.

Ce retour aux sources de l'éthique nous amène vers ce que fut celle-ci dans les années qui ont précédé la Révolution Tranquille des années 60 ici au Québec.

A une époque encore bien près de nous, notre action éducative était soutenue par une philosophie de base inspirée du courant de pensée judéo-chrétienne, lequel avait comme substrat les valeurs transmises par la religion catholique. Cette philosophie de vie conférait à notre action éducative un sens "éthique" où les mots "autorité", "foi", "espérance", "soumission" avaient force de loi.

Il ne s'agit pas de rêver à un éventuel retour en arrière, mais l'objectif du présent travail est de s'expliquer qu'ici au Québec, nous avons déjà eu un sens éthique et que le monde en changement dans lequel nous vivons a provoqué suffisamment de ruptures pour que nous nous retrouvions dans un Québec "sans éthique" en éducation.

> Il est impossible dans les conjonctures actuelles de pointer des fins et des objectifs assez précis pour définir avec assurance "une" ou "des" philosophies de base.[5]

---

5. Grand-Maison, Jacques (1977). Une philosophie de la vie. Les Editions Leméac Inc., p. 60.

Plusieurs facteurs ont contribué à faire choir notre ancien système de valeurs. Marcel Rioux dans l'oeuvre "L'oiseau-chat" donne sa perception de ces grands bouleversements survenus depuis deux décennies.

> La Révolution dite Tranquille s'est déroulée en même temps qu'un très brutal et très profond bouleversement géo-démographique. Au cours des quelques années qui ont suivi le règne de Duplessis, la société francophone est passée d'un état rural à un état essentiellement urbain au mode de vie bureaucratique technologique plus ou moins anonyme.[6]

La population des décennies passées était donc surtout rurale. C'était l'époque où chaque rang de la paroisse avait sa petite école. L'éducation reçue à l'école était une continuité de celle reçue à la maison. Pour les élèves voulant faire des études supérieures, une seule opportunité s'offrait à eux: celle de continuer leur éducation dans des institutions privées dont la plupart étaient dirigées par des congrégations de religieux ou par des membres du clergé. Pour les élèves de la ville, le scénario était à peu près le même puisqu'à cette époque la mentalité des gens de la ville s'apparentait à celle des gens de la campagne.

---

6. Fisher, Hervé (1983). L'oiseau-chat. Ottawa, Les Editions La Presse Ltée. Texte de Marcel Rioux, p. 129.

Ce modèle éthique d'"hier" se fondait essentiellement sur une mentalité rurale et sur une philosophie de vie judéo-chrétienne, laquelle philosophie donnait à la population de l'époque un sens commun à leur vie. La finalité de l'homme était de se préparer à une vie spirituelle qui se vivrait dans l'au-delà. Ce qui apportait une cohérence dynamique à leur vie et leur permettait d'assumer les problèmes, les conflits et les souffrances sans désespoir. Ces valeurs imprégnaient réellement leur style de vie. On croyait vraiment à une transcendance qui hissait l'homme au-dessus de lui-même et qui l'amenait à vouloir se dépasser dans une perspective spirituelle. Les principales valeurs avaient comme noms et gestes: la justice, la sincérité, l'espérance, l'amour de Dieu, la peur du péché, l'obéissance aveugle, la prise en charge des vieillards et des handicapés par les "proches" de ceux-ci.

Cette philosophie de vie composait le portrait-type de l'identité de tous les Québécois de cette époque.

Jacques Grand-Maison, dans son oeuvre "Une foi ensouchée dans ce pays", nous explique sa façon de percevoir les changements sociaux qui se sont produits et qui ont conduit notre peuple au rejet de certaines valeurs historiques.

> La nouvelle culture conteste la vieille éthique puritaine et janséniste.....) (.. il y a d'abord eu un vaste procès: celui de la morale traditionnelle avec son autoritarisme, ses tabous, sa méfiance de la liberté. Plusieurs ont tout confisqué d'une traite. On s'est retrouvé avec une vie improvisée où chacun prétendait inventer son chemin d'heure en heure. On prônait la vraie démocratie dans la société permissive enfin débarassée du permis et du défendu.[7]

L'ancienne philosophie judéo-chrétienne est en voie de disparition. On l'accuse d'être l'opium du peuple, de former une morale de "troupeau". On lui reproche une éthique qui régit tout et qui laisse peu de place à l'autonomie. Ecoutons l'analyse qu'en fait Jacques Grand-Maison. Dans son oeuvre "Une société en quête d'éthique", plus particulièrement au chapitre où l'auteur pré-cité nous entretient sur la "conjoncture morale" actuelle. Il nous donne sa façon de percevoir le rejet de l'éthique ancienne et il tente de nous donner un portrait assez réaliste de l'opinion publique sur le sujet qui nous intéresse en cette fin du vingtième siècle. Laissons-lui maintenant la parole:

---

7. Grand-Maison, Jacques (1977). Une société en quête d'éthique. Montréal, Les Editions Fides Inc., p. 21.

> On lui reproche d'avoir fondé l'unicité du pouvoir, d'avoir encadré un consensus obligatoire et d'avoir appliqué le même code jusque dans les alcôves et dans les consciences. On n'accepte plus son dogmatisme inconditionnel, son ordre stable tissé d'habitudes ou encore son rationalisme quelquefois jugé étroit....) (...les morales d'hier et d'aujourd'hui seraient génératrices de passivité, de démission, de fausse sécurité, de masochisme. Elles ne sauraient ni le désir, ni le plaisir si ce n'est dans une certaine compréhension de transgressions provisoires ou de défoulement épisodiques. Quant à la vie quotidienne, les moralistes voulaient l'encadrer et la baliser fortement, la régler comme du papier à musique.[8]

Face à ce rejet d'une éthique qui organisait toute notre vie, qu'en résulte-t-il pour nous, société québécoise?

Tout d'abord un premier effet est notre perte d'identité en tant que peuple. Qui sommes-nous?

Notre foi a été remplacée par des symboles de toutes sortes. Nous vivons une crise religieuse où l'on observe tantôt de l'indifférence, tantôt une religion de surface, chez d'autres une course vers différents types de religions ou sectes moins encadrantes et parfois plus rigoureuses et

---

8. Grand-Maison, Jacques (1977). Une société en quête d'éthique. Montréal, Les Editions Fides, p. 25.

moralisatrices. Nous nous sommes sortis de la "grande noirceur" pour nous précipiter dans un monde qui reste encore à définir.

> On a beau se méfier de la morale, de ses pièges, de ses voies d'évitement. On y revient pour retrouver la trace de l'homme.[9]

Sur le plan social, nous assistons à la venue de différents types de phénomènes plutôt inquiétants, telle la violence accrue, l'absorption de drogues, surtout chez les jeunes, le phénomène hippie et l'avortement sur commande, autant de phénomènes compensatoires et de passivité.

> Si plusieurs se plaignent, personne ne se révolte réellement. La résignation, le sentiment d'impuissance l'emportent sur les manifestations contestataires les plus radicales. On préfère son confort individuel et on se contente de croire que la bataille est inutile, perdue d'avance.[10]

Sur le plan éducatif, le rejet des valeurs anciennes a eu comme effet de donner naissance à la crise scolaire actuelle. On prétend que l'échec de l'expérience présente est

---

9. Grand-Maison, Jacques (1977). Une société en quête d'éthique. Montréal, Les Editions Fides Inc., p. 65.

10. Fisher, Hervé (1982). L'oiseau-chat. Ottawa, Les Editions La Presse Inc., p. 76.

une époque nécessaire pour arriver à une reconstruction d'un nouveau style de vie en milieu scolaire où serait réinstauré un équilibre mieux adapté aux besoins de la génération présente. Mais tout est encore à bâtir.

On constate une absence de consensus minimal sur le plan des valeurs, une absence de style de vie cohérent et identifiable.

> Les conditions de travail sont imposées aux enseignants: les réformes sont imposées à ceux-ci. Les résultats: les enseignants sont révoltés, les administrateurs surmenés, les parents inquiets et les étudiants se cherchent un adulte authentique pour les aider quand ils ne deviennent pas des indifférents et des révoltés.[11]

L'organisation du travail en milieu scolaire est de style "deuxième vague" ou encore de type industriel, c'est-à-dire qu'on est en présence d'un type de travail fragmenté, déshumanisé, sur-spécialisé, une sorte de travail à la chaîne. Ce style de travail a pour effet d'enlever toute cohérence à l'action éducative. Nous sommes devenus de simples transmetteurs de connaissances dans la matière académique qui nous est dévolue. Nous rencontrons plus d'une centaine

---

11. Desbiens, Jean-Paul (1973). Dossier Untel. Montréal, Les Editions du Jour, p. 92.

d'étudiants dans une même journée. Cette massification a pour effet de nous libérer d'un trop grand nombre de préparations de classe à faire. Nous revendiquons une sécurité d'emploi à vie et un salaire qui assure notre statut de "consommateur".

D'autre part, le patronat, pour s'assurer qu'il extraira de nous le maximum des efforts, nous place dans des conditions de travail presque inhumaines: un même enseignant peut avoir jusqu'à sept groupes d'étudiants à rencontrer, à instruire, à éduquer... ces mêmes groupes peuvent contenir jusqu'à trente-deux (ou plus) étudiants; les moments de disponibilité sont décidés par l'administration et les programmes d'études sont conçus par des fonctionnaires qui, dans trop de cas, sont loin du vécu scolaire.

Il s'agit de faire une étude approfondie de certains programmes pour se rendre compte. Notre expérience dans le domaine éducatif nous permet d'affirmer ce fait.

De plus, n'étant pas les co-producteurs des programmes, nous devons nous astreindre à un recyclage constant qui ne s'avère pas toujours justifié: les contenus étant souvent bien loin du sens de la vie des élèves.

> Ce n'est pas General Motors qui exproprie nos écoles, mais nous-mêmes en réduisant l'éducation à de bien petits intérêts privés.[12]

Les conditions de travail que nous venons d'exposer amènent des conflits. On assiste à des batailles d'experts dans les super-structures: batailles politiques loin du sens de la vie et du vécu scolaire où l'enjeu principal est la possession du "pouvoir". Mais que fait l'organisme qui doit défendre les droits des enseignants?

L'école est devenue le bouc émissaire de toutes les critiques: on vit dans ces murs des normes administratives qui empêchent la mise en place d'une gestion qui favoriserait une meilleure santé mentale, tant de la part du corps professoral que du côté des étudiants.

Il suffit de regarder l'épaisseur des livres contenant nos conventions collectives pour prendre conscience de la somme des normes qui nous sont dévolues. Cet écrasement par les repères, les normes, les règles amènent des phénomènes de déshumanisation qui se constatent soit par la démobilisation, la méfiance, des attitudes négatives, la démotivation ou encore

---

12. Grand-Maison, Jacques (1978). L'école enfirouapée. Ottawa, Les Éditions internationales, Alain Stanké, p. 106.

par l'absentéisme des gens qui font partie du système scolaire.

En rejetant notre philosophie de vie d'antan, notre ancien fonctionnement du système scolaire où notre identité était protégée autant par la géographie que par la religion, la langue et la non-centralisation des pouvoirs... on a démoli en même temps le "sens éthique" qui se trouvait à la base de notre action éducative. Les nouvelles écoles de pensée n'ont pas reconstruit une éthique nouvelle qui redéfinirait les structures qui conviennent à un "savoir-vivre-penser-agir"plus moderne, mieux adapté au peuple québécois actuel.

Il ne faut pas se surprendre que de nombreux parents réagissent en démontrant une volonté de retourner aux anciennes pratiques.

> Derrière cette politique de l'ordre à rétablir avec des contraintes autoritaires se cachent des comportements anti-démocratiques: ce qui est aussi néfaste au "sens éthique". On l'a vu dans le retour aux écoles privées. On veut bâtir à côté. Tant d'erreurs, de combats ont accompagné la réforme de l'enseignement public. Le dégoût de nombreux parents se comprend sans peine. Laissons parler l'un d'eux: "Malgré mes positions politiques, je ne puis risquer l'échec de l'éducation de mes

> enfants dans un système aussi instable, inefficace.[13]

Le retour aux écoles privées est-il une bonne solution aux difficultés des écoles publiques? Nous ne le croyons pas.

> Ce néo-conservatisme n'est-il pas stérilisateur à cause de son négativisme? Il ne laisse aucune place à la recherche créatrice de solutions. Il empêche même les grands sentiments de s'exprimer en passions intelligentes et constructives.

Nous sommes convaincus que les vraies solutions viendront d'une grande lucidité à identifier le "mal à vivre", tant sur le plan social que sur le plan éducatif. Ce "malaise" identifié, il faudra "retrousser nos manches" et se reconstruire une éthique nouvelle qui guidera notre fonction éducative.

Une éthique nouvelle ne pourra se bâtir que si on laisse tomber nos folles batailles où l'enjeu est le "pouvoir". Il faudra aussi s'interroger comme peuple pour redéfinir notre identité, nos aspirations, nos besoins, nos valeurs. Et c'est à partir de ce que nous sommes que nous

---

13. Grand-Maison, Jacques (1977). Une société en quête d'éthique. Montréal, Les Editions Fides Inc., p. 172.

construirons nos critères, nos balises, qui serviront à édifier notre "philosophie de base" et par là même, une "nouvelle éthique en éducation".

Cependant, pour reconstruire une éthique nouvelle, il nous faut préciser ce concept: ce sera le sujet de notre quatrième chapitre. Nous poursuivons donc notre recherche en décrivant la méthodologie que nous utilisons pour dégager l'aire sémantique du concept "éthique".

CHAPITRE II

LA METHODOLOGIE

L'aire sémantique d'un concept peut se dégager en utilisant différentes méthodes. Celle que nous avons privilégiée est la méthode d'analyse élaborée par Pierre Poirier dans son "Etude des phénomènes de l'autorité et du leadership en administration scolaire", thèse doctorale (non publiée), Faculté d'Ottawa, Ontario, 1973.

Ce modèle est repris par Jean-Claude Fortin dans "Une étude descriptive des phénomènes de l'administration et de la coordination", Université d'Ottawa, 1976.

Cette méthode consiste à analyser un concept, ici l'éthique, selon neuf dimensions essentielles perceptuelles (verticales) et chacune de ces dimensions est analysée par quatre autres dimensions dites horizontales.

Les dimensions verticales sont: la définition essentielle du concept, la base de celui-ci, la condition, le but, la fonction, la limite, la cause, la conséquence, la relation de celui-ci en fonction des rapports possibles.

Les dimensions horizontales comprennent un élément commun, un élément contradictoire, un élément complémentaire et un élément inter-dimensionnel.

Les dimensions verticales se décrivent comme suit. La définition essentielle fait référence à la délimitation ou à la description du concept, ici c'est l'éthique. La base est le principe fondamental sur lequel s'appuie l'existence du concept. La condition contient les éléments indispensables à l'opération de celle-ci. Le but est la fin ultime de l'éthique. La fonction est le rôle assigné à celle-ci. La limite est le champ précis d'influence du concept. La cause est ce qui suscite l'existence de celui-ci. La conséquence est ce qui découle de l'activité de l'éthique. La relation comporte la nature des rapports existant entre les différents phénomènes reliés à l'éthique.

Les dimensions horizontales impliquent, comme nous l'avons indiqué plus haut, quatre types d'éléments.

Un élément est commun lorsqu'il est assigné aux différentes dimensions d'un phénomène et qu'il fait l'objet d'un consensus parmi les deux auteurs que nous avons privilégiés dans cette recherche, soit Jacques Grand-Maison et Jean-Paul Desbiens.

Il est à noter que l'application de cette méthodologie en fonction de l'étude du concept éthique analyse non pas la pensée d'une panoplie d'auteurs, mais nous nous limitons à l'étude de deux auteurs québécois, soit Jacques Grand-Maison, sociologue, et Jean-Paul Desbiens, éducateur philosophe. Ces deux auteurs ont des formations complémentaires que nous avons jugées pertinentes par rapport au sujet qui nous intéresse et aussi à cause de leur influence respective sur la pensée et la vie québécoise actuelles.

Un élément est complémentaire lorsqu'il est assigné aux différentes dimensions d'un phénomène et qu'il est mentionné par un seul des deux auteurs.

Un élément est contradictoire lorsqu'il est assigné aux différentes dimensions d'un phénomène et qu'il fait l'objet d'une divergence entre les deux auteurs.

Un élément est inter-dimensionnel lorsqu'il est mentionné par un seul ou par les deux auteurs et qu'on le retrouve dans d'autres dimensions d'un même phénomène.

Notre méthode de traitement des éléments constitutifs du concept "éthique" sera la méthode comparative développée

par Beredy (Georges Beredy, Comparative Method in Education, N.Y., Holt, Rinehart and Winston, 1964).

Elle comprend trois étapes: la description des éléments perçus par les auteurs pré-cités, leur juxtaposition, leur interprétation. Cette analyse sera effectuée par l'étude de l'évolution du concept dans la pensée et les oeuvres de Jacques Grand-Maison et Jean-Paul Desbiens.

La juxtaposition des éléments assignés à chacune des dimensions du concept "éthique" pourrait permettre la classification suivante:

. Les éléments communs, c'est-à-dire ceux qui étant assignés au concept "éthique" font l'objet d'un consensus des deux auteurs...

. Les éléments complémentaires, c'est-à-dire ceux qui étant assignés à une dimension du concept "éthique" ne sont mentionnés que par un auteur.

. Les éléments contradictoires, c'est-à-dire ceux qui étant assignés à une dimension du concept "éthique" font l'objet d'une divergence entre les auteurs.

Notre processus de traitement est le suivant. On fait la lecture des ouvrages des théoriciens. De cette lecture, on retient les éléments perçus par les deux auteurs au niveau de chacune des dimensions du concept: ainsi l'aire sémantique du terme est dégagé pour fin d'analyse.

Après avoir situé les éléments perceptuels des théoriciens dans chacune des dimensions du phénomène, on fait faire la même démarche à des lecteurs indépendants afin d'assurer au travail une plus grande véracité. Alors seuls les éléments perçus par les lecteurs indépendants et l'auteur comme appartenant aux mêmes dimensions seront considérées. Le conseiller directeur de la présente recherche est tout désigné pour jouer ce rôle et garantir à cette phase la rigueur scientifique de l'application de la méthode.

Cette première étape étant faite, on procède au regroupement des éléments selon qu'ils sont communs, complémentaires ou contradictoires.

Ceci fait, on procède à l'analyse intra-phénoménale et inter-dimensionnelle. De cette analyse, il faut dégager pour chacune des dimensions du phénomène "éthique" les éléments communs, complémentaires, contradictoires ou inter-dimensionnels.

Pour opérationnaliser l'étape "analyse des données" selon les dimensions verticales et horizontales, il convient de se servir d'une grille d'analyse comprenant chacune des dimensions, leur définition et les éléments retenus pour chacune d'elles.

Pour chacune des dimensions du concept "éthique", nous élaborons une fiche analytique qui contient l'ensemble des renseignements obtenus par l'analyse ci-haut décrite. Ces fiches sont placées dans les pages qui suivent.

Les éléments contenus dans chacune de ces fiches constituent les grandes lignes de pensée qui ressortent des écrits des deux auteurs dont nous avons étudié les oeuvres, l'un sociologue, l'autre philosophe de l'éducation. Le contenu de chacune de ces fiches constitue notre matériel de base pour élaborer notre définition du concept "éthique".

Nous avons accordé une place importante et majeure aux écrits de J. Grand-Maison parce que ce dernier étant le maître à penser dans ce domaine, apporte de multiples réponses au questionnement du présent Rapport de recherche.

Nous avons aussi apprécié à sa juste valeur l'apport très riche des oeuvres de J.-P.Desbiens. Sa pensée en éducation est venue soutenir celle de l'auteure. Il est dans le présent travail l'auteur complémentaire qui vient corroborer les grands principes émis par J. Grand-Maison ainsi que ceux de l'auteure de la présente recherche.

Tableau I

Fiche analytique: Definition essentielle

L'éthique

La définition essentielle fait référence à la délimitation ou à la description du phénomène.

Eléments communs:

Style de vie, ensemble de règles, de normes, de valeurs.

Eléments complémentaires:

Manière de vivre-penser-agir.

Elément inter-dimensionnel:

Chemin de conscience.

Tableau II

Fiche analytique: Base

L'éthique

La base est le principe fondamental sur lequel s'appuie l'existence de l'éthique.

Eléments communs:

. Cohérence dynamique
. Congruence
. Sentiment d'appartenance
. Chemin de conscience

Tableau III

Fiche analytique: Condition

L'éthique

La condition comporte les éléments indispensables à l'opération du phénomène.

Eléments communs:

Solide système de valeurs, style de vie adapté à ses valeurs, congruence entre ses aspirations et ses actions, sens de la vie conscientisé en profondeur.

Elément complémentaire:

Maturité individuelle et collective, capacité de jugement critique, de liberté.

Elément inter-dimensionnel:

Cohérence intérieure

Chemin de conscience

Tableau 10

Fiche analytique: Le but

L'éthique

Le **but** est la fin ultime de l'éthique.

Eléments communs:

Redonner à la vie sa profondeur, sa conscience, sa force intérieure; définir les structures et les changements structurels.

Elément complémentaire:

Conduire à la foi, à l'espérance et à l'intériorité.

Elément inter-dimensionnel:

Cohérence entre sa raison de vivre et sa vie publique.

Tableau V

Fiche analytique: La fonction

L'éthique

La fonction est le rôle assigné à l'éthique.

Eléments communs:

Evaluer, hiérarchiser nos objectifs, les moyens, les attitudes et les comportements.

Elément complémentaire:

Re-totaliser l'homme parcellisé.

Elément inter-dimensionnel:

Réorganiser un style de vie.

Tableau VI

Fiche analytique: La cause

L'éthique

La cause est ce qui suscite l'existence de l'éthique.

Eléments communs:

Nécessaire à l'éducateur qui apprend à d'autres à "être", à "vivre" dans un monde en changement.

Besoin de formation morale, d'appartenance à une forme de pensée qui conditionne l'engagement.

Besoin de se raccrocher à des sentiments de fierté, de respect de soi et des autres et à une certaine sagesse.

Tableau VII

Fiche analytique: La limite

L'éthique

La limite est le champ d'influence de l'éthique.

Eléments communs:

Tenir compte des différences individuelles; accepter des compromis avec les minorités; débat démocratique ouvert.

Elément complémentaire:

Conflit admis en assurant une cohérence qui rende identifiable l'intérêt général.

Elément inter-dimensionnel:

Liberté maximale de jugement, de décision d'action.

Tableau VIII

Fiche analytique: La conséquence

L'éthique

La conséquence est ce qui découle directement de l'activité de l'éthique.

Eléments communs:

Capacité de se situer, de s'auto-développer, de s'engager à long terme, d'effectuer des tâches à long terme.

Eléments inter-dimensionnels:

Capacité de déterminer la valeur de nos objectifs.

Cohérence dans son "vivre-penser-agir".

Tableau IX

Fiche analytique: La relation

L'éthique

La relation est la nature des rapports existant entre les différents phénomènes reliés à l'éthique.

Eléments communs:

Ethique individuelle d'abord, mais vécue dans une collectivité.

Nécessité de respecter les différences individuelles, les expériences propres à chacun, les autres cultures ou ethnies.

Consensus minimal nécessaire entre les divers agents du monde de l'éducation.

Chapitre III

Le concept "ethique"

La présente partie de ce travail comprend une analyse de la pensée de Jacques Grand-Maison, sociologue et de Jean-Paul Desbiens, philosophe en éducation, en ce qui a trait au concept du sens "éthique" en général et particulièrement en éducation. Cette analyse veut cerner et définir ce concept en identifiant ses fondements philosophiques, son absence ou sa présence, son historicité et sa nécessité dans la conception actuelle de l'éducation au Québec.

Pour ce faire, nous utilisons la méthodologie décrite au chapitre précédent.

Le retour aux fondements universels de toute éthique auquel nous avons fait appel dans un précédent chapitre a pour but de faciliter une démarche objective, scientifique et quasi universelle qui aide à bien situer le sujet, la pertinence de nos propos et orienter des pistes d'application et de réformes à envisager.

Pour nous aider à cerner et définir le présent concept, nous analysons la pensée de ces deux grands auteurs contemporains.

Jacques Grand-Maison, écrivain, sociologue et citoyen engagé, tente toujours de garantir à la marche du temps et à l'interprétation des événements un fil conducteur qui garantit une fidélité à nos sources, le respect de notre identité, de notre historicité en même temps qu'un regard prospectif, critique, éclairé et engagé.

Jean-Paul Desbiens, philosophe et éducateur engagé, a tenu des discours, posé des gestes et a interpelé la société entière sur la question de l'éthique en la traitant de diverses façons; il apportera à ce travail une perspective intéressante et complémentaire aux données sociologiques du concept traité par Jacques Grand-Maison. De plus, des commentaires, des faits émanant d'un vécu personnel de l'auteur de ce rapport de recherche en tant que femme, mère, éducatrice, enseignante, étudiante à la maîtrise, justifient la place de cette réflexion dans une démarche existentielle et expériencielle.

Notre réflexion ne se veut ni moralisatrice, ni le reflet d'une croyance religieuse particulière. Elle tient compte de ce que nous sommes, de notre éducation, de notre système de valeurs en perpétuelle mutation. Elle veut être une contribution à l'élaboration d'une définition du "sens éthique" en éducation à notre ère moderne.

Jacques Grand-Maison, dans son oeuvre intitulée "Une société en quête d'éthique", affirme:

> La morale est affaire de conscience. Mais il existe des milieux amoraux, des situations amorales, des structures plus ou moins justes. Du coup, c'est poser le problème de l'éthique.[14]

Que signifie pour nous, éducateurs, avoir un "sens éthique"? Ne serait-ce pas une cohérence dynamique qui permette un style de vie adapté aux besoins et aux aspirations de la société québécoise, laquelle est concernée par toute action éducative?

Avant d'aller plus loin, il nous apparaît nécessaire de préciser le sens des mots "cohérence" et "éducateur", lesquels constituent des fils conducteurs dans cette réflexion.

Nous définissons le concept "cohérence" comme étant un ensemble de liens logiques faits à partir de buts, d'objectifs, d'idées, de comportements, de faits: lesquels forment un tout congruent.

---

14. Grand-Maison, Jacques (1977). Une société en quête d'éthique. Montréal, les Editions Fides, p. 17.

Pour ajouter d'autres éléments au sens du mot "cohérence", laissons parler Andrée Pilon Quiviger lorsqu'elle nous décrit la façon dont l'adolescent recherche sa "cohérence humaine".

> Au bord de son envol vers les grandeurs et les détresses de l'autonomie personnelle, l'adolescent tâte le réel dans l'espoir de se voir confirmer que la vie (la sienne, celle des autres, celle de l'humanité) vaut la peine d'être vécue. Ses aventures plongées dans les relations humaines, son désir de connaître, son espérance vitale, son aspiration à l'amour, son éveil à l'engagement envers une cause, son besoin de participation à la fabrication du monde sont tendus vers la découverte de sa propre cohérence.[15]

Cette recherche de l'adolescent pour se découvrir une éthique qui lui soit propre implique que l'adulte qui lui enseigne réponde à un certain nombre de critères qui feront de lui plus qu'un enseignant, mais bien un éducateur. Pour bien préciser notre pensée, il nous apparaît nécessaire d'exprimer notre conception du véritable éducateur.

De plus en plus, on rejette du vocabulaire du monde de l'éducation le mot "éducateur". On nous appelle les enseignants, les travailleurs de l'enseignement, les professeurs.

---

15. Pilon Quiviger, André (1983). Au coin de la quarante-septième. Montréal, les Editions Leméac Inc., p. 98.

Mais en vertu de multiples facteurs qui ont détérioré les conditions de travail de notre métier, la plupart d'entre nous se refuse à être des "éducateurs" pour se limiter à n'être que des "transmetteurs de connaissances". Qu'est-ce qui fait la différence entre un enseignant éducateur et un autre qui ne l'est pas? Notre vécu dans le milieu scolaire nous permet de dire que cette différence se vit au niveau des actions posées et des attitudes.

Le véritable éducateur aura, face à ses élèves, une attitude positive et il accordera une valeur réelle aux réalités qui suivent, soit la gratuité, l'aide aux étudiants, la disponibilité dans les limites de ce que peut faire un être humain, la patience ferme, la tolérance non-démagogique, l'amour du métier, la communication authentique, la relation humaine gratifiante.

André Pilon Quiviger, auteur du livre "Au coin de la quarante-septième avenue", nous donne sa vision de l'éducatrice authentique, laquelle nous proposons comme modèle dans la présente recherche.

> (... avec un curieux mélange de fougue
> et de fidélité, l'ex-maîtresse d'école
> a planté sur la quarante-septième un
> jardin pour l'enfance du Quartier...)

> (...elle n'est pas psychologue, bien que je lui décernerais volontiers un diplôme honorifique, si j'étais recteur d'un haut savoir...)
> (...elle saisit l'autre, qu'il soit blessé ou pétant de santé, avec l'acuité que seul procure le conflit surmonté...)
> (...en perpétuelle recherche de compétence, elle ne lésine pas sur la consultation. Le travail auprès des jeunes requiert l'excellence. Et bien qu'on n'y parvienne jamais l'approche de la jeunesse mérite une constante mise à jour.[16]

La démarche éthique n'est jamais facile. Elle exige de nous: cheminements patients, distance critique et profondeur. C'est pourquoi il nous semble nécessaire de préciser le sens des mots "cohérence" et "éducateur" afin d'éliminer toute confusion au niveau des idées. Notre recherche sur le "sens éthique" se doit d'être plus "qu'un mirage de raisonnement qui n'éclairerait que des idées". Elle veut déboucher sur ur "agir dynamique" et "impliquant". Par "dynamique", nous voulons signifier que cette cohérence sera empreinte d'énergie, de mouvement; par "impliquant", nous exprimons notre désir de nous engager, de nous compromettre, de nous mettre en cause. Pour faire ce genre de recherche, il faut se garder de

> ... l'esprit moralisateur qui ne s'implique pas dans les combats à soutenir, mais

---

16. Quiviger, Pilon, Andrée (1983). Au coin de la quarante-septième. Montréal, les Editions Leméac Inc., p. 118.

> qui les juge de loin et de haut sans se mouiller, ni se salir.[17]

Il arrive hélas trop souvent dans les milieux éducatifs que l'on se limite à critiquer le système, les structures, les patrons, les programmes. On posera des gestes négatifs pour faire comprendre à l'ensemble des intervenants notre insatisfaction. Par exemple, on laissera "tomber" le comité social d'une école pour démontrer notre désapprobation face à la tâche devenue une "surcharge".

Mais qui est prêt à investir de son temps, de son énergie pour faire changer ces situations jugées intolérables. Trop souvent, on allèguera l'impossibilité fataliste d'agir positivement et on se confinera dans une attitude défaitiste qui détériore de plus en plus certains climats de travail en éducation. Alors que si l'on expérimentait un travail d'équipe positif concerté, on pourrait sûrement améliorer la qualité de vie de ces milieux. Mais celui-ci exige qu'on se "mouille", qu'on se retrousse les manches et même qu'on se "salisse". Pour voir s'améliorer nos conditions de vie à l'école, sommes-nous prêts à combattre de façon positive, ou au contraire, préférons-nous notre statut de consommateurs à la sécurité d'emploi assurée et au salaire intéressant, quitte

---

17. Grand-Maison, Jacques (1977). Une société en quête d'éthique. Montréal, Les Editions Fides, p. 37.

à laisser se détériorer notre qualité de vie comme éducateur?

L'éthique peut être aussi définie comme un ensemble particulier de règles de conduite, de valeurs qui fonctionnent comme normes dans une société. Mais Grand-Maison pousse plus loin l'investigation. Dans son livre "Une foi ensouchée dans ce pays", il nous parle de lui, de ses choix, de ses valeurs, de son engagement et il nous définit l'éthique dans un processus évolutif:

> ... c'est un chemin de conscience pour atteindre la valeur c'est-à-dire, ce qui est jugé plus juste, plus vrai: elle unit vitalement la conscience, la démarche et la cible visée.[18]

Jean-Paul Desbiens la définit de cette façon:

> L'éthique, c'est ce qui permet d'être cohérent avec nos propres valeurs. C'est le fait d'être "engagé" fondamentalement. Cet engagement pénètre tout l'être et est conditionné par notre appartenance à un projet collectif exigeant que la logique des commettants en rapport avec ce projet soit compatible.[19]

---

18. Grand-Maison, Jacques (1977). Une philosophie de vie. Montréal, Les Editions Lemé c Inc., p. 42.

19. Desbiens, Jean-Paul (1973). Dossier Untel. Montréal, Les Editions du Jour, p. 79.

Comme on peut le constater, le "sens éthique" est plus qu'un phénomène vécu au niveau de la pensée, c'est une manière de vivre, de penser et d'agir, laquelle est construite autour d'une attitude de fond appelée "philosophie de base". Cette philosophie s'articule dans un projet collectif pour devenir une manière "d'être-de penser-d'agir".

Si l'on prend pour acquis qu'un projet collectif est une entreprise impliquant un groupe d'individus où tous se doivent d'avoir un but commun, un désir d'entraide et de partage afin de mener à sa réalisation une cause commune, il ne faut pas s'étonner que ce type d'engagement soit si peu exploité. On le retrouve dispersé ça et là à la façon des "conspirateurs du Verseau": tantôt chez un petit groupe d'enseignants, ailleurs dans les associations de bénévoles qui offrent leur aide aux vieillards ou à d'autres gens dans le besoin ou encore chez certains individus remplis d'altruisme qui oeuvrent dans les organisations sociales dont le but est d'organiser des manifestations d'envergure auquel le public aime à se rallier comme par exemple "les fêtes du 350e anniversaire de Trois-Rivières" et autres activités socio-culturelles.

Mais ce sont là des exceptions. Plus souvent qu'autrement, à cause de la façon dont les milieux de travail sont

organisés: tout est compartimenté... c'est le travail à la chaîne, même en éducation... on "décroche" face à un projet collectif.

On se terre dans sa spécialisation. Le travail d'équipe est devenu périmé. Tout au plus organise-t-on des rencontres lorsqu'il y a lieu de "revendiquer". A quoi peut-on attribuer cet état des choses? Nous croyons que la cause de cette démission se trouve dans le manque de finalité et dans le choix d'objectifs immédiats privilégiant la réussite matérielle, l'individualisme, l'efficacité. Ce qui laisse peu de place à l'instauration d'une cohérence dynamique au niveau de l'agir et de la pensée des individus qui doivent oeuvrer avec l'éclairage de cette forme de penser, d'agir et d'être.

Pour expliciter à quel point une éthique individuelle peut être impliquante, laissons parler Jacques Grand-Maison au sujet de son engagement social dans un projet collectif d'aide aux défavorisés:

> Très engagé sur le plan social au niveau de l'aide aux défavorisés, plusieurs m'accusaient de ne pas vouloir me "mouiller" dans la politique. Alors que mon idéal était de rester près du prolétariat. Ma cohérence de base était celle-ci: un compagnonnage historique entre l'Eglise et

> la Société. J'ai besoin de faire notre histoire et notre économie sans être un homme politique.[20]

Jacques Grand-Maison après une recherche personnelle très intense a voulu rester fidèle à lui-même, c'est-à-dire un prêtre très engagé sur le plan politique et social... mais un prêtre qui voulait le demeurer. Il ne se désengage pas sur le plan politique. Tout simplement, il se sert de moyens autres que le pouvoir politique pour atteindre autant le citoyen que l'humain qui a besoin de son aide. Chaque individu peut vivre à sa façon son "sens éthique" en autant qu'un consensus minimal existe au niveau d'une même société, d'un même milieu. Grand-Maison affirme dans son oeuvre "Une foi ensouchée dans ce pays":

> L'éthique est plus qu'une déclaration universelle de principes. Qu'elle soit personnelle ou collective, elle se doit d'être concrète, près de la vie ou d'un milieu donné... et ouverte à toute évolution.[21]

Cette manière d'être-penser-agir possède une "cohérence dynamique" dont le"substrat"est un solide système de valeurs, lesquelles permettent un style de vie adapté à ses

---

20. Grand-Maison, Jacques (1980). Une foi ensouchée dans ce pays. Montréal, Les Editions Leméac Inc., p. 56.

21. Grand-Maison, Jacques (1980). Une foi ensouchée dans ce pays. Montréal, Les Editions Leméac Inc., p. 81.

propres besoins et aspirations, à ses comportements et à la nécessité de vivre avec d'autres idéologies, d'autres ethnies ainsi qu'avec ses pairs dans le respect des différences individuelles.

Une telle cohérence implique une congruence certaine entre nos aspirations et les actions à porter, d'où la nécessité d'un sens de la vie mieux conscientisé, plus intériorisé, plus en profondeur.

> Le lieu où émerge l'éthique est le lieu démocratique où telle action trouvera un terrain plus cohérent de confrontation tant au plan de la pensée qu'à celui de l'action. La démocratie implique une maturité individuelle et collective, une qualité de jugement critique, une liberté responsable. Il faut démystifier l'apparente liberté démocratique sans éthique minimale, sans cohérence authentique.[22]

Cette affirmation de Grand-Maison corrobore nos assertions quant à des besoins de cohérence, de congruence et de respect des différences malgré et surtout à cause de la présence d'un pluralisme existant au sein de notre société.

---

22. Grand-Maison, Jacques (1977). Une société en quête d'éthique. Montréal, Les Editions Fides, p. 94.

Une éthique est donc un chemin de conscience tracé pour atteindre ce qui devient nos valeurs de préférences issues de choix personnels. Cela implique une sorte de synthèse où sont mobilisées nos valeurs de références, notre conscience, laquelle synthèse s'inscrit dans une démarche visant à atteindre un but ultime constitué par notre philosophie de vie.

L'éthique redonne à la vie et à toutes les parties constituantes de la vie: l'éducation, la politique, le travail... une profondeur, une conscience et une force intérieure.

> Elle sert à définir les structures qui nous conviennent et les changements structurels qualitatifs et permanents. Elle est cohérence entre sa vie publique et sa raison de vivre: elle implique: foi, espérance, intériorité.[23]

Pour ce faire, notre objectif de vie doit être ancré "dans une conception globale de l'homme et de la société". Et c'est l'éthique qui permet d'évaluer, de hiérarchiser nos objectifs d'existence, les moyens, les attitudes et les comportements que nous devons adopter, de même que les domaines de l'existence sur lesquels nous voulons organiser notre agir, tant sur le plan des idées que sur celui des actions.

---

23. Grand-Maison, Jacques (1977). Une société en quête d'éthique. Montréal, Les Editions Fides, p. 131.

> Le taylorisme a aliéné la masse de toute influence importante dans le processus de production des biens et des services; il l'a aliéné du pouvoir décisif et de tout contrôle sur les objectifs. Il a dissocié l'individu de ses rapports sociaux, a vidé le travail des expériences humaines qui lui donnent un sens au point que le syndicalisme a dû constituer des plateformes extérieures à l'organisation elle-même du travail pour créer une solidarité de base.[24]

Ne faudrait-il pas que ce mode de vie calqué sur le fonctionnement de l'organisation du travail industriel où tout type de gestion est compartimenté, sur-spécialisé, parcellé, segmenté finisse par éclater?

Les problèmes soulevés en éducation comme dans d'autres secteurs ne sont-ils pas le résultat de ce style de vie fragmenté? Le mode de vie industriel n'a-t-il pas contribué à nous dépouiller d'une certaine partie de nos valeurs? Avons-nous des valeurs? Mais qu'est-ce au juste qu'une valeur?

> La valeur imprime une direction, un sens, un idéal dans la séquence souvent incohérente des événements d'une vie ou de l'histoire d'un peuple. La valeur permet de décider, de choisir, de durer à travers l'épreuve de l'action et les contradictions de la vie, toujours incertaine, toujours imprévisible.

---

24. Grand-Maison, Jacques (1977). Une société en quête d'éthique. Montréal, Les Editions Fides, p. 77.

> Sans valeurs, le moindre échec peut devenir une catastrophe. Quand la valeur est là, la pire adversité n'a pas le dernier mot. Dans le domaine politique, par exemple, sans valeur, tout devient improvisation ou simple calcul d'intérêts.
>
> Sans valeurs auxquelles tenir, un peuple s'affadit et perd son identité. C'est par le recours aux valeurs que l'on peut surmonter les contradictions du présent et de l'avenir.[25]

C'est Jacques-Yvan Morin qui donnait cette définition du concept "valeur" lors du Congrès des Sciences de l'Education tenu à l'Université du Québec à Trois-Rivières en 1981.

Le déséquilibre actuel devant un style de vie parcelé n'est-il pas l'indice d'un besoin de réorganiser notre système de valeurs?

> Ce désarroi que nous vivons face à ce mode de vie segmenté, ponctuel et immédiatiste, sans cadre de référence, sans hiérarchie de valeurs véritables remet en cause le refus superficiel d'une réflexion morale systématique...)
> (.. car une valeur doit être traitée en théorie, en pratique, en sagesse, en pays, en rue, en éthique, en politique, en administration, en pédagogie, en famille et en société.[26]

---

25. Morin, Jacques-Yvan (1981). Les valeurs, l'éducation et le développement. Trois-Rivières. Actes du Congrès des Sciences de l'Education, p. 469.

26. Grand-Maison, Jacques. Une philosophie de la vie. Montréal, Les Editions Leméac, p. 101.

Nous sommes conscients de ce besoin. Nous feignons d'ignorer le problème pour ne pas avoir à réagir. Nous le confions trop facilement à nos mandataires politiques et sociaux.

Il est bien sûr qu'il existe des différences individuelles et dans notre recherche d'une nouvelle "éthique", il ne faudrait pas préconiser un système de valeurs auquel tous devraient adhérer d'une façon systématique.

> Il faut tenir compte des dissidents, accepter des compromis avec les minorités idéologiques ou autres, laisser le débat démocratique ouvert et admettre le conflit tout en assurant une cohérence qui rende identifiable l'intérêt général.[27]

Il faut accepter une liberté maximale de jugement, de décision et d'action. Mais on doit pouvoir évaluer leur pertinence par rapport au vécu. Il ne faut pas oublier que pour qu'il y ait "éthique", un consensus minimal au niveau des valeurs est indispensable.

Si nous partageons notre réflexion avec le monde de l'éducation, nous pouvons dire que l'éducateur qui possède un réel sens éthique est capable d'une véritable action éducative.

---

27. Grand-Maison, Jacques (1977). Une société en quête d'éthique. Montréal, Les Editions Fides Inc., p. 146.

Il sera capable d'engagement authentique face aux éduqués à qui il a à apprendre à "être" et à "vivre" dans un monde en changement.

> La démarche éthique mise avant tout sur l'homme lui-même et moins sur des référentiels extra-humains. Evidemment, il s'agit de l'homme situé, en devenir, en instance de libération et d'autodéveloppement, de l'homme individué et socialisé dans un contexte particulier d'histoire, de classe sociale, de culture. Le nerf d'une éthique est la capacité de s'engager à long terme et d'effectuer des tâches à long terme.[28]

Posséder une telle éthique implique une formation morale véritable, un besoin d'appartenance à une forme de pensée qui conditionne l'engagement et qui, de ce fait, mobilise tout l'être.

> Le métier porte un mode de vivre-penser-agir particulier, un champ humain original, un rapport social donné. Il a son rythme et ses rites. Il qualifie une expérience individuelle et collective. Il est plus qu'un diplôme ou une compétence. On y raccroche sa fierté, sa dignité, le respect de soi et des autres et une certaine sagesse.[29]

---

28. Grand-Maison, Jacques (1977). Une société en quête d'éthique. Montréal, Les Editions Fides Inc., p. 131.

29. Grand-Maison, Jacques (1977). Une société en quête d'éthique. Montréal, Les Editions Fides Inc., p. 79.

Ce n'est que lorsque l'éducateur s'est vraiment assumé d'une façon intégrale qu'il est capable d'être faisant partie d'un projet collectif où "l'objectif est ancré dans une conception globale de l'homme et de la Société", lequel projet a pour nom "éducation".

Cette appropriation de soi se vit lorsque l'individu est capable de déterminer la valeur de ses objectifs, de les soumettre à un ordre de préférence, d'établir les liens logiques nécessaires entre ceux-ci, ses comportements et ses attitudes profondes: ce qui donne comme résultat "une cohérence dans son vivre-penser-agir".

> Alors il est capable de cette touche humaine où se logent les orientations profondes de la vie, les options et les choix majeurs de la conscience, il est capable d'acte libre qui transcende tout en les assumant l'ensemble de ses actions et de ses idées.[30]

L'éthique se doit d'abord d'être individuelle, mais elle ne sera effective que si elle se vit au sein d'une collectivité. Tout en respectant les différences individuelles, les expériences propres à chacun, les autres cultures et ethnies, il faut pour que l'action éducative existe, arriver à

---

30. Grand-Maison, Jacques (1977). Une philosophie de la vie. Montréal, Les Editions Leméac Inc., p. 51.

un consensus minimal sur une philosophie de base en éducation. Si non, c'est le chaos, le "mal à vivre" pour tous les individus engagés dans le système éducatif.

> Il faut bien reconnaître que depuis quelques décennies, toute une partie de la population a été méconnue et méprisée dans ses besoins de continuité, de cohérence et même dans ses convictions religieuses. Il fallait s'attendre à une réaction vive: c'est ce qui arrive particulièrement en éducation.[31]

Le problème "éthique" en est un de fond si on considère que l'éducation est devenue si non impossible, du moins difficile à réaliser. Les réformes succèdent aux réformes et nous nous retrouvons continuellement face à des insatisfactions manifestées autant par les enseignants que par les élèves et leurs parents.

Un regard sur l'historicité de notre "éthique" nous a éclairée sur les nombreux problèmes qui se posent présentement dans le monde de l'éducation. La nature de nos propos dans les prochains chapitres de ce travail sera de constater le "mal à vivre" conséquent aux bouleversements qui se sont produits au niveau "éthique": "mal à vivre" vécu autant dans la société en général que dans le système éducatif en particulier.

---

31. Grand-Maison, Jacques (1978). L'école enfirouapée. Montréal, Les Editions Stanké Inc., p. 37.

Chapitre IV

L'ethique et le malaise a vivre

A - De la societe

Un mal à vivre est identifié présentement dans notre société. Nous le sentons, nous le vivons, nous le percevons. Notre discours présent veut démontrer de quelle façon ce malaise s'opérationnalise. Jacques Grand-Maison dans son livre "L'école enfirouapée", nous donne une vision globale de celui-ci. Cette parole de l'auteur nous le démontre d'une façon cruciale:

> L'éducation, c'est d'abord une sagesse.
> Voilà ce que j'ai appris des miens.
> Une sagesse à constamment renouveler.
> Une sagesse capable des quatre saisons.
> Cette sagesse, nous sommes en train de
> la tuer de mille et une façons.[32]

Dans le même ordre d'idée, Jean-Paul Desbiens, dans son oeuvre "Dossier Untel" pointe les problèmes sociaux vécus autant dans la société que dans le système éducatif.

Au chapitre des rapports existant entre ceux qui ont le mandat de nous administrer et les agents du système de

---

32. Grand-Maison, Jacques (1978). L'école enfirouapée. Ottawa, Les Editions internationales Alain Stanké Inc., p. 8.

l'éducation, il nous livre un message qui nous incite à la réflexion:

> Mentionnons tout de suite qu'il y aurait profit à organiser un système d'échange entre les administrateurs du Ministère de l'Education et les responsables des écoles. Ces derniers connaissent mal les contraintes du fonctionnarisme; quant aux premiers, ils seraient peut-être moins abstraits après un an de séjour dans ces "poudrières sociales" que sont devenues les polyvalentes.[33]

Ces deux citations nous démontrent à quel point le malaise social est devenu grave dans le monde de l'éducation. Les deux auteurs, pour nous conscientiser aux problèmes vécus font référence à la mort: "Tuer de mille et une façons", "poudrières sociales".

Dans le chapitre précédent, nous avons démontré de quelle façon nous en sommes venus à perdre notre sens éthique, l'objet de celui-ci sera de démontrer le "mal à vivre" conséquent à cette absence d'éthique.

Le modèle taylorien fragmenté, segmenté, parcellé a créé une mentalité technicienne où tout est compartimenté. Ce n'est pas seulement au niveau du travail comme tel que

---

33. Desbiens, Jean-Paul (1973). Dossier Untel. Montréal Les Editions du Jour, p. 156.

cette influence se fait sentir, mais aussi dans l'ensemble du style de vie.

Nous retrouvons de l'incohérence dans tous les aspects de la vie sociale: relations courtes et sans suite, société incapable de formuler une pédagogie sociale cohérente, régime pédagogique sans pédagogie cohérente. Nous nous retrouvons dans une société au mode de vie individualiste parce que les finalités, les buts et les intérêts communs sont inexistants. Avons-nous présentement, ici au Québec, un seul projet collectif qui pourrait nous rallier comme société?

> La taylorisation toujours plus croissante dans l'organisation du travail, tant du côté du syndicalisme que de celui de l'administration privée et publique amène un style de vie haché. Toutes les institutions y passent et à travers elles l'ensemble de la société. Après le travail à la miette, parcellisé, segmentarisé, c'est maintenant un style de vie du même ordre. Il n'y a alors de permanence que dans les appareils et dans leurs mécaniques de plus en plus sophistiquées.[34]

Cette absence d'un consensus au niveau d'une pédagogie sociale, d'un style de vie, d'un régime pédagogique amènent des batailles politiques qui font oublier à ceux qui détiennent les pouvoirs les motifs pour lesquels ces mêmes pouvoirs

---

34. Grand-Maison, Jacques (1977). Une société en quête d'éthique. Montréal, Les Editions Fides Inc., p. 76.

leur ont été donnés. On verra au niveau des super-structures syndicalistes et patronales de "folles batailles" où seul le rapport de force a de l'importance. Le "sens de la vie" et "le sens du pain" est absent de cet enjeu; et pourtant les détenteurs de ces pouvoirs ont comme mission de donner à la population, autant au monde formé par les travailleurs que par celui à qui ils doivent donner des services... à toute cette population, ils ont comme rôle de leur assurer les meilleures conditions de vie.

Si on se reporte au monde de l'éducation, il est juste de dire que ce qui tue les enthousiasmes, ce n'est pas seulement la somme énorme de travail à faire, ce n'est pas seulement l'énorme responsabilité qui nous incombe en tant qu'éducateur; ce qui conduit à des situations de stress aigu, un bon nombre de travailleurs de l'enseignement, c'est le climat social malsain créé par une somme incalculable de petites et grandes mesquineries; celles-ci sont l'indice d'une absence de consensus minimal, tant au niveau horizontal qu'au niveau vertical.

Nous avons fait une petite enquête dans une micro-société d'enseignants. Ces interviews ne revêtent pas la rigueur scientifique d'une véritable enquête. Ils ne nous serviront qu'à démontrer par des faits qu'un malaise social se vit chez nous.

Laissons la parole à quelques enseignants:

"Le calcul des minutes de présence à l'école est fait à la seconde près... on demande une présence de 324 minutes... on exige d'être dans la bâtisse 12 minutes avant le début du cours... on convient de l'heure du départ à "quatre heures juste" ... on exerce une gymnastique intellectuelle ahurissante pour que chaque enseignant ait été à l'action pendant un même nombre de minutes... il existe une presque obligation de "ne pas travailler" une minute de plus que ne l'exige la convention collective. Gare à celui qui fait du zèle! On lui prête sans autre forme de procès, des raisons inavouables".

"La présentation d'une idée nouvelle dans une salle d'enseignants est souvent perçue comme un jugement de valeur sur ce qui est fait. (Ex. Amener les étudiants de la 1e Secondaire à une lecture plus consciente). Même si en d'autres temps, on a récriminé face à une telle situation du vécu scolaire, l'avènement d'une idée originale en vue d'une éventuelle amélioration créera un effet de retrait chez ceux qui n'en sont pas l'auteur. Il sera difficile d'amener la discussion au niveau de l'"idée" présentée. Il s'en trouvera qui se sentiront frustrés, jugés, évalués et qui feront dévier le discours vers une justification du vécu présent: le projet d'amélioration sera rejeté".

"La jalousie, la méfiance se vit quelquefois de façon ahurissante au niveau des pairs. Le collègue qui réussit, qui semble plus doué que d'autres, à qui on reconnaît un talent particulier est souvent la cible de petites ou grandes mesquineries.

L'individu qui présente un projet insignifiant ne risque pas d'être importuné. Mais si ce projet s'avère particulièrement intéressant, il s'en trouvera toujours pour y trouver des failles. Est-ce parce qu'on a peur du changement que peut apporter un projet original qu'on met autant d'énergie à le contester... ou est-ce un vieux complexe d'infériorité qui refait surface et qui se refuse à tout événement pouvant démontrer qu'un Québécois peut, lui aussi, réussir".

Ces quelques déclarations nous démontrent une incohérence importante dans le vécu d'une micro-société d'enseignants. Si comme groupe d'enseignants, par le biais de nos syndicats, nous nous battons pour faire respecter nos libertés, il reste que sur le plan individuel, cette même liberté est brimée dans ses instances les plus personnelles.

> On dirait que les vieux réflexes ont refait surface. Un nouveau cléricalisme, cette fois laïque et à mille visages a germé partout où l'on trouve un terrain d'exercice du pouvoir qu'il soit gouvernemental, patronal, syndical ou

> populaire... malheur aux moutons noirs, aux dissidents, aux non-alignés. Toutes les manoeuvres politiciennes d'hier s'agitent dans les coulisses.[35]

Comment a évolué ou, encore, s'est dissipé le sens de la justice? Cette valeur qui inspire le respect absolu des droits d'autrui, tant sur le plan de ses idées que sur celui de ses actions et de ses "avoir".

> Tout se passe comme si un certain libéralisme arrivait à sa limite critique. Chacun ne voit que son droit sans référence au droit des autres. D'où le contexte de violence sauvage, d'autorisation de soi, jusqu'à la violence la plus gratuite.[36]

Cette absence du respect des droits des autres démontré par de plus en plus d'individus est une autre révélation de l'absence du "sens éthique": cela contribue à augmenter le malaise à vivre ressenti dans le vécu de tous les jours à l'intérieur des murs de nos institutions.

> En méprisant certaines convictions éthiques de base, on exténue à son point de jaillissement la volonté individuelle et collective de libération. Telle la conscience vive de la dignité humaine. Telle

---

35. Grand-Maison, Jacques (1978). L'école enfirouapée. Ottawa, Les Editions Internationales Alain Stanké Inc., p. 63.

36. Grand-Maison, Jacques (1980). Une foi ensouchée dans ce pays. Montréal, Les Editions Leméac Inc., p. 150.

> l'affirmation foncière démocratique de l'égalité foncière des hommes, non seulement devant les besoins essentiels, mais aussi dans leur condition humaine fondamentale de liberté et de responsabilité.[37]

Quel est la réperoussion immédiate de ce malaise à vivre dans notre société québécoise? Nous constatons un état de mésadaptation qui se traduit par un sentiment d'insécurité, de découragement, de démobilisation, de passivité face aux grands problèmes sociaux dont nous avons parlé dans les pages précédentes.

> Un vide intérieur est dénoncé, même par les athées; les lieux fondamentaux de solidarité permanente et quoditienne s'effritent, la relation horizontale est à redéfinir.[38]

La liberté est vécue de façon conservatrice, privatisée, irresponsable, non finalisée. On démystifie les peurs, on écrase les repères, les normes, les règles, les motivations.

On assiste au désenchantement de la technique parce qu'elle apporte avec elle l'appauvrissement de l'homme en tant qu'être humain.

---

37. Grand-Maison, Jacques (1977). Une philosophie de la vie. Ottawa, Les Editions Leméac Inc., p. 136.

38. Grand-Maison, Jacques (1977). Une philosophie de la vie. Montréal, Les Editions Leméac Inc., p. 78.

On note quantité de comportements asociaux: l'anonymat des rapports sociaux, l'industrialisation des services, l'automatisation du travail, la technocratisation des administrateurs. Il n'y a plus de véritable style de vie cohérent et identifiable. Tout est "technique". On a changé le monde des humains en monde technologique.

> Le fameux rapport "Work in America" sur le monde du travail en Amérique pointe des phénomènes qui existent aussi chez-nous: un niveau élevé d'absentéisme, une mauvaise qualité du travail, un déclin dans l'exercice de la profession ou du métier et une réduction de la productivité.[39]

Notre propos n'est pas de dramatiser la situation sociale au Québec, mais de la regarder bien en face, avec réalisme, pour bien comprendre les raisons qui font que présentement, il existe un "mal à vivre" dans notre société.

Plus nous en serons conscients, plus nous en conscientiserons la population québécoise, plus vite il nous sera possible de planifier une nouvelle éthique dont la finalité sera de réorganiser un style de vie plus cohérent entre les principes directeurs ou valeurs et l'harmonie dans l'agir obtenu par un consensus minimal social.

---

39. Grand-Maison, Jacques (1977). Une société en quête d'éthique. Montréal, Les Editions Fidss Inc., p. 77.

B - Du systeme scolaire

Le présent discours se donne comme objectif d'analyser, à travers les faits qui nous sont montrés dans le film "Les enfants des Normes", les conséquences de l'absence d'éthique dans le vécu scolaire: absence d'éthique vue dans le sens de l'étude faite dans la première partie de ce travail.

Avant de procéder à cette analyse, il faut donner un bref historique du fonctionnement de notre système scolaire. Ceci contribuera à une meilleure compréhension de nos propos.

Il y a à peine deux décennies, le système scolaire était tel qu'il répondait aux besoins particuliers de populations restreintes. Le système scolaire comportait plusieurs petites commissions scolaires, lesquelles étaient chapeautées par les Comités de l'Instruction publique. Elles se préoccupaient d'établir avec leurs enseignants un contrat de travail, lequel répondait autant aux besoins des micro-sociétés concernées qu'à ceux des instituteurs de l'époque.

En vertu des exigences de la population concernant la personnalité, la moralité de leurs enseignants, en vertu des conditions salariales modestes et d'autres facteurs sociaux, il faut dire qu'à cette époque, seuls, ou presque, les

instituteurs vraiment intéressés à ce genre de travail demeuraient dans le monde de l'éducation.

La venue du Rapport Parent et d'autres différents phénomènes ont muté graduellement ce type d'organisation scolaire rurale en une organisation scolaire d'envergure où l'accent fut mis sur la centralisation: commission scolaire régionale, écoles polyvalentes, Ministère de l'Education et syndicalisme à l'échelle de la province.

Avec la mise en place de ces super-structures, toute décision concernant le monde de l'éducation se prend désormais à l'échelle nationale.

Ces innovations, ces changements ont eu pour fin ultime d'accorder à tous et à chacun des étudiants de la province "une égalité des chances en éducation".

Afin de garantir à ceux-ci un choix de cours qui corresponde à leur potentiel intellectuel, le système scolaire prévoit au niveau de l'enseignement secondaire trois types de cours: l'enseignement général, pour ceux qui se destinent à des études avancées, l'enseignement professionnel long et l'enseignement professionnel court, pour ceux qui désirent apprendre un métier. Ces cours se donnent dans les écoles polyvalentes où l'on peut regrouper dans un même milieu entre mille

et deux mille étudiants.

Le documentaire que nous analysons présente un groupe d'étudiants du "professionnel court" en interaction avec leurs professeurs dans des situations de vécu scolaire.

Le film est tourné de façon à nous faire visualiser les problèmes que vivent les intervenants. Les étudiants de cette classe présentent des difficultés d'apprentissage: quelques-uns ont fait la majeure partie de leur scolarité dans des classes d'adaptation scolaire, tandis que les autres sont des jeunes ayant eu des échecs dans le secteur général de l'enseignement.

Le phénomène qui retient notre attention est l'état de déshumanisation vécue par les éducateurs et les éduqués. Nous observons une atmosphère dépersonnalisante générale dans presque toutes les situations d'apprentissage démontrées dans ce film. Nous attribuons cet état de fait à une absence de "sens éthique".

En tant que professeur, on peut se poser des questions sur les causes provoquant un tel climat social dans ce milieu scolaire précis. L'objectif fondamental de tout enseignant n'est-il pas:

> D'engager l'éduqué dans un processus de transformation personnelle au terme duquel il deviendra autonome.[40]

Avant de poursuivre, il nous faut préciser pour la compréhension de notre discours les sens des mots "transformation" et "autonomie".

"Transformation" signifie un"passage d'un état imparfait à un état qui deviendra de plus en plus parfait". "Autonomie", pour sa part, veut dire "la capacité d'appliquer dans le quotidien, les acquis théoriques appris en classe".

Si on considère l'objectif fondamental de l'enseignant et les précisions apportées aux deux termes pré-cités, le travail de l'enseignant en est avant tout un d'éducation, d'humanisation et de développement intégral de l'étudiant, par le biais de techniques d'apprentissage et de transmission de connaissances.. Ce qui implique une cohérence dynamique entre le système de valeurs de l'enseignant, son vécu scolaire et les valeurs véhiculées par la société québécoise.

Cette mission de l'éducateur ne peut s'accomplir que dans un climat scolaire où l'état d'humanisation existe,

---

40. Girardeau, J. (1971). L'enfant exceptionnel. Numéro spécial: Le perturbé affectif, volume 7, no 1, mars 1971.

c'est-à-dire dans un milieu où les relations humaines sont gratifiantes autant pour les éducateurs que pour les éduqués. L'atmosphère humanisante d'une classe s'obtient par un excellent encadrement pédagogique et personnel des étudiants, par des attitudes et des sentiments positifs exprimés par les deux groupes d'intervenants. Les situations de vie scolaire doivent être telles qu'elles permettent aux différents agents d'être motivés, intéressés et en confiance les uns avec les autres.

Or, cette tâche éducative et humanisante est très difficile à accomplir par l'enseignant quand elle est freinée par les nombreux problèmes de différents types que pose une clientèle d'adaptation scolaire comme celle du document: "Les enfants des Normes".

Si le maître n'avait qu'à rééduquer les étudiants ayant des problèmes, il pourrait concentrer son énergie à élaborer des programmes rééducatifs comprenant des activités spécifiques visant la réadaptation. Mais tel n'est pas le cas. Le système scolaire actuel l'oblige à se conformer à un programme d'études, lequel doit être "vu". L'enseignant ne peut pas se permettre de ne pas démontrer une certaine performance académique de la part de ses élèves. Et cela même au risque d'être taxé d'incompétence et d'incapacité.

Ceci explique notre assertion voulant que l'on vive dans les murs de nos écoles des situations désolantes causées par des normes administratives éloignées du vécu scolaire.

D'autre part, certains élèves présentent des comportements inacceptables. Les données de la raison ne suffisent pas à les arrêter. Ils suivent leurs caprices. Ils se manifestent tout haut. Ils interpellent qui bon leur semble et quand bon leur semble.

> Plusieurs semblent incapables d'accomplir une tâche; ils sont incapables de pouvoir vouloir.[41]

Les intervenants de notre documentaire doivent travailler dans ces conditions et rien n'indique dans le film que les outils pouvant améliorer la situation ont été utilisés ou sont même existants. Nous avons expliqué dans les premiers chapitres, les causes qui ont amené l'état de déshumanisation vécue dans le milieu scolaire.

> On a rebâti la cité sur des structures et des techniques matérielles. On a rejeté les valeurs de référence au profit d'une vision matérialiste.[42]

---

41. Framer, M. (1969). Problèmes et détresses d'écoliers. Paris, Delachaux et Niestlé, p. 121.

42. Grand-Maison, Jacques (1977). Une philosophie de la vie. Montréal, Les Editions Leméac inc., p. 128.

Il s'ensuit les effets suivants. Ils sont peut-être plus apparents chez les élèves en difficulté, mais ils n'en sont pas moins présents chez les élèves plus favorisés. Des sentiments négatifs envers l'école sont exprimés par les élèves. Nous pouvons constater que des attitudes de méfiance s'installent entre les différents agents. Dans certains cas, il y a démobilisation et presque de la démission de la part des éducateurs. L'absence de motivation est évidente chez beaucoup trop d'élèves. Et nous notons des cas d'absentéisme importants.

Le phénomène que nous étudions s'inscrit donc dans un processus dont nous venons de décrire la cause dans les précédents chapitres, soit l'absence de "sens éthique" dans le monde de l'éducation.

Notre analyse d'une absence du "sens éthique" se fera en référant à des séquences du film. Nous voulons démontrer par des faits concrets la façon dont se vit la déshumanisation. Pour ce faire, nous avons retenu six éléments qui sont l'indice d'un manque d'éthique en éducation: les sentiments négatifs exprimés par les étudiants, la démobilisation de certains professeurs, la méfiance entre les divers agents de l'enseignement, l'absence de motivation et l'absentéisme.

Notre procédure sera la suivante: pour chacun des éléments retenus, nous rapporterons les extraits du film s'y rapportant. Nous indiquerons l'épisode du documentaire où ces faits ont été observés en plaçant un chiffre à la fin de chaque extrait. Ce chiffre indique le numéro de l'épisode.

Nous avons visualisé et auditionné "les sentiments négatifs exprimés par les étudiants dans les séquences suivantes":

- Dans le cours de rembourrage, un étudiant menace de frapper son copain parce qu'il l'empêche de comprendre (3).
- En géographie, les étudiants se plaignent du trop grand nombre d'étudiants, du manque d'atlas, du manque de livres de base (1).
- Le conseil de discipline est perçu comme un tribunal où les professeurs ont le beau rôle. "Ils sont dix contre un" (5).
- En catéchèse, des étudiants contestent le texte à lire, en disant qu'il n'a pas de rapport avec la religion (1).
- En français, un étudiant s'évalue et dit "Je ne suis pas bon en français (1).

Les extraits suivants nous démontrent la démobilisation de certains professeurs:

. La vulgarité du langage dans le sens d'un manque de respect autant envers l'enseignant qu'envers les objets du culte catholique est tolérée au cours de rembourrage (3).

. Le professeur d'écologie n'intervient pas quand les étudiants rient ou parlent en même temps qu'elle donne des explications (2).

. Le professeur de français réalise que le programme de français n'est pas adapté à ses élèves, mais il dit ne pas avoir le temps de faire la recherche qui s'impose. Il se demande s'ils ont besoin de culture, mais il continue à leur lire des poèmes de Nelligan (3).

. Les élèves peuvent arriver en retard à certains cours sans qu'il y ait de rapport de produit ou que soit fait un autre type d'intervention (4).

. En arts plastiques, face à un dessin d'observation à réaliser, le professeur dit à l'élève qui ne veut pas le faire: "Fais-le si tu veux, sinon, ne le fais pas" (5).

. On tolère qu'un élève soit couché sur une table derrière la classe dans un cours de français (5).

. Une suppléante venue pour enseigner trois semaines manifeste son désir de quitter la classe après "une" période d'enseignement. Et cela à cause des comportements négatifs des élèves (6).

On constate la méfiance entre les différents agents dans les séquences suivantes:

. En anglais, un enseignant dit: "Certains étudiants sont là par parure" (3).

. Un élève répète souvent: "Si je fais telle chose, je serai "mis dehors" (3).

. La direction refuse à un élève le droit de regarder son propre dossier.

. Lucie (une élève) voit les enseignants comme des adultes "en retard sur leur temps" (5).

. Certains jeunes disent qu'ils ont l'impression que les enseignants se débarrassent d'eux (7).

. Un étudiant croit que le choix de cours est un "jeu de hasard" (8).

L'absence de motivation de la part des étudiants a été observée dans les situations de vécu scolaire qui suivent:

. Au cours d'écologie, on note un manque de participation presque général de la part des étudiants: fou-

rire, verbiage, absence d'écoute (2).

. Le professeur de français affirme qu'il est difficile de trouver les moyens pour intéresser ses élèves (2).

. Lucie (une élève) quitte l'école avant la fin de la classe pour aller garder (5).

. Certains jeunes jouent aux cartes pendant un cours de français (2).

. Un élève dit: "Ca ne donne rien de travailler au journal, ça ne se vendra pas" (7).

. Certains élèves se plaignent qu'ils ont toujours les mêmes travaux à faire d'année en année. Ils ont l'impression de perdre leur temps (7).

. Le professeur de français affirme que seulement 40% des étudiants participent aux activités (8).

. Un étudiant dit: "Si je double, je ne reviendrai pas à l'école, je travaillerai (8).

Un dernier élément observé est l'absentéisme:

. Lucie s'absente tous les derniers cours de la journée pour aller garder (5).

. Un des élèves a passé devant le conseil de discipline parce que ses absences étaient trop nombreuses (5).

. Un élève a 35% en français. Il s'absente souvent. Il risque de doubler son année à cause de son absentéisme (8).

Tous ces comportements sont des effets de la déshumanisation vécue dans ce milieu scolaire. Mais quelles en sont les causes? Ne serait-ce pas l'incohérence de tout un système éducatif qui ne s'est pas redéfini un "sens éthique".

L'analyse que nous venons de faire sur ces situations de vécu scolaire nous permet de nous prononcer sous quels aspects se présente le phénomène de déshumanisation vécu dans ce milieu: les relations humaines sont presque inexistantes et l'encadrement des élèves est insuffisant.

Nous constatons, en regardant ce film, que la communication verbale entre les intervenants se limite aux explications données par les éducateurs aux étudiants afin que ces derniers comprennent les tâches à exécuter. On note la tendance des étudiants à se débrouiller seuls. Rares sont les étudiants faisant la démarche vers le professeur pour se faire expliquer ce qu'ils n'ont pas compris. Il y a peu d'échanges véritables entre les éducateurs et les éduqués. On remarque même que certains élèves sont incapables de nommer tous leurs professeurs.

Il s'ensuit que les éducateurs connaissent très peu leurs élèves et les étudiants très peu leurs professeurs. On peut extrapoler que le portrait d'ensemble des progrès et des difficultés de ces étudiants est incomplet puisqu'il y manque une dimension: la dimension humaine.

> Nous constatons la nécessité de pointer des tâches complémentaires dont les objectifs seraient de recomposer un vécu scolaire émietté, de réinventer des milieux de vie authentique, bref, de retotaliser les humains qui vivent dans ces murs.[43]

Notre observation nous amène vers un deuxième aspect soit l'insuffisance d'encadrement sur le plan pédagogique et sur le plan personnel.

En regardant ce documentaire, il nous apparaît que l'enseignement de certaines matières est plus ou moins adapté aux besoins de ces étudiants. Plus particulièrement en français et en écologie, les exercices ne conviennent pas aux capacités de ces étudiants. Ce qui amplifie le problème, c'est que les étudiants reçoivent peu d'aide particulière de la part des enseignants. Si bien qu'on se demande s'il existe chez ces derniers une tendance à se préoccuper du progrès et du cheminement scolaire de leurs élèves.

---

43. Grand-Maison, Jacques (1977). Une société en quête d'éthique. Montréal, Les Editions Fides Inc., p. 127.

Sur le plan personnel, l'encadrement nous semble déficient. L'attention portée aux problèmes des étudiants se résume dans le fonctionnement d'un conseil de discipline qui décide si l'élève perturbateur sera chassé ou non de ses cours.

Et pourtant, l'étudiant accorde une très grande importance aux relations avec ses professeurs.

> Il aimerait être en contact avec un adulte disponible et compréhensif qui l'aiderait à résoudre ses problèmes scolaires et personnels. L'étudiant du secondaire désire être mieux encadré tout en pouvant exercer sa liberté et assumer ses responsabilités.[44]

D'autres facteurs pouvant expliquer le phénomène de déshumanisation vécu dans ce milieu ont retenu notre attention: le milieu familial déficient, les exigences du programme académique du ministère de l'Education, la mobilité des enseignants ainsi que la faiblesse de l'organisation de ce milieu scolaire.

Ce film nous donne très peu d'indications sur le lieu d'origine des étudiants, sur leur niveau socio-culturel familial, et sur le type de participation des parents à l'action éducative. Cependant, si on se réfère à certaines paroles prononcées par quelques élèves, on note un niveau de

---

44. Levesque, M. (1979). L'égalité des chances en éducation. Québec, C.E.S., p. 97.

langage primaire, c'est-à-dire où l'absence de culture se perçoit; on réalise aussi la connivence des parents de Lucie pour qu'elle s'absente de ses cours pour aller garder. Ces quelques faits nous permettent de croire que le milieu familial pourrait être déficient. Mais nous le disons avec réserve.

Un deuxième facteur qui nous apparaît important est la façon dont les programmes du ministère de l'Education sont appliqués. La nécessité d'adapter l'enseignement à la clientèle scolaire que nous avons est primordiale. Il nous apparaît que l'application de ces programmes telle que démontrée dans "Les enfants des normes" ne tenait pas compte de ce besoin. Et pourtant, Adadgi fait cette affirmation qui nous semble primordiale:

> Il est indispensable de savoir ce qui se passe dans la pensée de l'éduqué pendant les séances d'apprentissage et de savoir comment il s'adapte aux diverses sollicitations du milieu.[45]

> Des études faites auprès d'étudiants présentant des difficultés d'apprentissage, démontrent que le désintérêt, la passivité d'un étudiant n'exclut pas la possibilité de le voir se mobiliser à l'égard

---

45. Adadgi, L. (1973). Pour une adaptation de l'école à l'enfant. Les cahiers de l'enfance inadaptée, no 179, mai 1973, p. 5.

d'étude scolaire, si des conditions favorables lui sont offertes.[46]

On peut dire qu'un programme ou des professeurs mal adaptés aux besoins de ces élèves sont sûrement des facteurs pouvant déclencher le désintérêt de ceux-ci. Ce constat vient préciser notre pensée lorsque nous déclarons qu'il existe des normes qui vont à l'encontre de toute hygiène mentale.

Nos structures administratives actuelles veulent qu'à la fin de chaque année scolaire, un certain nombre d'enseignants soit déclaré en surplus de personnel dans leur champ d'enseignement. Or, pour conserver leur tâche, ces éducateurs doivent accepter d'oeuvrer dans un autre domaine que celui de leur spécialisation. Et il arrive trop souvent que des professeurs se retrouvent devant une clientèle d'adaptation scolaire, alors que leur formation personnelle, leurs aptitudes et leurs goûts ne les y avaient pas préparés. Ce troisième facteur nous apparaît de taille. Bien que rien ne l'indique dans ce film, il pourrait être un élément explicatif de l'absence du "sens éthique" observé et analysé dans le présent documentaire.

---

46. Inizan, M. (1973). L'apprentissage de la lecture. Les cahiers de l'enfants inadaptée, no 85, octobre 1973, p. 14.

L.P. Boucher, dans un article intitulé "La déshumanisation de l'école secondaire, un mythe?", fait cette affirmation:

> La faiblesse de l'organisation d'une école peut engendrer la déshumanisation. Une gestion autoritaire semble avoir des effets négatifs sur la qualité des relations personnelles dans l'école et sur la motivation des intervenants.[47]

Ce quatrième facteur nous est apparu présent dans les situations de vie scolaire démontrées dans le documentaire.

Il nous semble donc permis de croire que ces quatre facteurs peuvent expliquer l'état de déshumanisation vécue par les personnages de ce film.

Si l'on considère l'individu dans son "hominité", dans son besoin de cohérence, il nous semble évident que:

> (La) solide uniformité ainsi que le développement progressif de l'imparfait au parfait que l'on observe chez les êtres de la nature,[48]

sont des éléments constituant la base de l'équilibre de tout être vivant. Cet équilibre sera difficile à réaliser dans ces conditions de vie fragmentées, émiettées.

---

47. Boucher, L.P. (1981). La déshumanisation de l'école secondaire publique, un mythe? Prospective, Octobre 1981 p. 21.

48. Rousseau, F. (1982). La croissance solidaire des droits de l'homme. Montréal, Bellarmin, p. 53.

Hallark, dans son oeuvre: "A qui profite l'école?", fait cette constatation que nous trouvons pertinente dans notre recherche de cohérence dans le monde de l'éducation.

> Il ne servira pas à grand chose d'introduire la formation professionnelle dans l'enseignement moyen si l'on ne modifie pas le système d'examen afin de donner à ce secteur un "poids" au moins égal à celui des disciplines générales.[49]

Ces mots de Hallark démontrent bien la nécessité d'une analyse de l'état de déshumanisation vécu par un groupe d'étudiants de professionnel court ayant à vivre dans une polyvalente où tout est prévu en fonction du secteur général de l'enseignement.

On peut alléguer que le milieu familial est à l'origine des problèmes de ces étudiants et nous en sommes conscients. Mais ce constat établi, nous pouvons nous demander ce qui le détériore à ce point. Les constatations faites au sujet de l'historicité de notre éthique tant sur le plan social que sur le plan scolaire nous explique en partie les causes de ce "mal à vivre".

Peut-on changer le milieu familial. Si oui, dépensons des énergies en ce sens. Si non, il faut trouver des moyens

---

49. Hallark, J. (1974). A qui profite l'école? Paris, Presses Universitaires de France, p. 156.

des techniques, des méthodes, des programmes, des services et, bien sûr, une nouvelle éthique pour faire évoluer ces étudiants qui ont autant droit à l'éducation que leurs confrères plus favorisés.

Quand nous parlons de jeunes favorisés, nous pensons à l'étudiant qui vit dans un foyer où l'équilibre normal n'a pas été perturbé, nous pensons aux étudiants dont les parents ont pris soin de mettre à leur portée dès les premiers moments de leur vie tous les soins affectifs, intellectuels, sociaux et physiques ou matériels nécessaires à la formation d'un individu authentique.

Il arrive souvent dans les cas de la clientèle dont nous étudions le phénomène de déshumanisation, que les enfants n'ont pas eu avec la vie un premier contact aussi gratifiant.

> Dans certaines familles, il y a eu accumulation de contradictions, une incohérence mentale qui brouille les conduites autant individuelles que collectives. Ajoutons à cela le phénomène libertaire où "la liberté" est vécue sans but, la permissivité sans responsabilité, la révolte vécue à vide, les conflits sans finalité.[50]

---

50. Grand-Maison, Jacques (1977). Une philosophie de la vie. Montréal, Les Editions Leméac Inc., p. 57.

Nous n'affirmons pas que les étudiants de notre film vivent dans ces conditions, notre discours veut chercher une explication à ce type de problèmes remarqués.

Il est urgent que l'on revalorise ce secteur de l'enseignement en implantant des programmes adéquats, en acceptant seulement des professionnels de l'enseignement qualifiés, compétents et intéressés à oeuvrer dans ce domaine, en revisant notre système d'évaluation, en créant une mentalité favorable à ces étudiants ayant de l'intérêt pour des "professions" manuelles.

Tout cela implique un changement dans le milieu scolaire si on veut arriver à un meilleur cadre de vie et à un environnement quotidien humanisant.

> L'environnement est une source de motivations dans la mesure où il incite les personnes à développer des formes d'adaptation.[51]

A cette affirmation de Jean Morval, nous ajouterons, pour renforcer notre assertion sur le besoin de mettre en valeur le secteur professionnel, cette constatation de Maurice Gilbert-Champagne. L'auteur de "Bâtir ou détruire le Québec", nous parle de la réforme du monde scolaire.

---

51. Morval, J. (1981). Introduction à la psychologie de l'environnement. Bruxelles, Editions Pierre Mardaga, p. 144.

> L'incontestable vérité de notre réforme est d'avoir misé sur le quantitatif, la démocratie populaire, les réformes de structures et l'ordre bureaucratique au détriment du qualitatif, du pédagogique, de l'humanisme, de l'attention à la personne des étudiants, de la motivation à apprendre et de leur besoin de communication avec les enseignants.[52]

Ajoutons à cela que l'élève du professionnel court est une catégorie d'élèves qui n'a presque pas de place au sein de notre système scolaire actuel en raison de la conception même de l'école actuelle.

> (Cette) école qui a un grand souci d'équité veut appliquer à tous le même traitement. Comme les réactions sont différentes selon les individus et les groupes, une proportion importante de la clientèle scolaire ne peut s'adapter à ce moule uniforme et uniformisant.[53]

Cette conception de l'école ne tient pas compte des différences et des besoins individuels ainsi que des milieux socio-économico-culturels différents. Elle veut donner à tous la chance d'accéder à des résultats supérieurs, mais elle ne planifie pas les moyens. Une telle formule conduit à cette réalité presque cruelle: "Que le meilleur gagne".

---

52. Champagne-Gilbert, M. (1983). Bâtir ou détruire le Québec. Montréal, Les Editions Primeur, p. 35.

53. Levesque, M. (1979). L'égalité des chances en éducation. Québec, C.E.S., p. 52.

Cependant, tous les humains ont droit à une éducation à la mesure de leur potentiel, de leurs aptitudes, de leurs capacités. Cela implique que nous restructurions notre sens éthique en fonction du respect des différences.

Il faudrait que les structures scolaires soient suffisamment perméables et accessibles à tous pour permettre à chacun d'y trouver réellement sa place. M. Levesque considère que l'école doit être en mesure

> (... de permettre le cheminement individuel quel que soit l'héritage biologique, intellectuel ou social de l'étudiant.[54]

Ce qui nous amène à conclure qu'en éducation, il devrait être tenu compte des différences individuelles si l'on veut assurer une véritable égalité des chances. Le fait de déclarer ce beau principe ne suffit pas, il nous faut harmoniser les faits, les gestes et les valeurs qui en feront une réalité.

---

54. Levesque, M. (1979). L'égalité des chances en éducation. Québec, C.E.S., p. 106.

CHAPITRE V

LES BESOINS, LES ASPIRATIONS ET LES VALEURS EN EDUCATION DE L'HOMME QUEBECOIS

Dans les premiers chapitres de ce travail, nous avons tenté dans un premier temps de préciser le sens du concept "éthique" et dans un deuxième, de démontrer à la lumière de faits concrets, l'absence de celle-ci dans notre société et dans notre système éducatif plus précisément, ainsi que les conséquences de cette absence sur notre principal système d'intervention qu'est l'école.

Dans le présent chapitre, nous allons tenter de redéfinir une éthique, laquelle serait à la mesure du peuple québécois.

Pour ce faire, nous identifierons les besoins et les aspirations de l'homme d'ici. Nous analyserons l'influence des sciences de l'Education et de la formation psycho-pédagogique en vue de déceler quelles sont nos valeurs éducatives.

Nous tenterons de nommer, de décrire et de critiquer les paradigmes socio-culturels qui prévalent présentement au Québec, et nous ferons connaissance avec un paradigme nouveau en terme de propositions et de voies.

Comme chaque paradigme comporte ses propres approches et méthodes, nous décrirons celles qui se rallient au modèle que nous avons choisi.

L'ensemble de ces analyses nous aidera à faire une synthèse prospective où nous déterminerons les critères, les balises, les questionnements qui permettront une redéfinition d'une éthique nouvelle en éducation.

Pour que cette éthique soit à la mesure du Québécois actuel: qu'importe si celui-ci est adulte ou étudiant, il nous est nécessaire de le connaître.

Définir l'homme québécois implique que nous pénétrions au centre de on intériorité. Qui sommes-nous? Quels sont nos aspirations et nos besoins?

Grand-Maison, dans "La Révolution affective et l'homme d'ici", nous donne un portrait assez saisissant de nous-mêmes:

> Chez-nous s'instaurent deux courants parallèles qui sont en train de nous amener à une situation schizoïde, tant au plan de la personnalité qu'à celui de la société. D'une part, un monde affectif, privé, plus ou moins narcissique et libertaire, et d'autre part, un monde bureaucratique, froid et

> abstrait tout en systèmes et en idéologies décrochées de la vie[55]

Pour comprendre ce qui nous amène vers cet état de déchirement intérieur, il faut s'interroger sur notre histoire. Un bref regard sur des films comme "Les Plouffe" ou "Maria Chapdelaine" nous démontre qu'à une époque encore bien près de nous, le peuple québécois était régi par un ensemble de valeurs où l'autoritarisme, la soumission, la crainte, le conformisme et le perfectionnisme faisaient force de loi.

Pour bien nous situer comme peuple, il nous apparaît nécessaire de préciser que si un nombre très impressionnant de gens répondent à l'image que fait de nous Jacques Grand-Maison, il faut aussi noter que beaucoup de personnes issues de cette génération ont su intégrer ces valeurs à leurs comportements en sachant transformer lesdites contraintes en des savoir-vivre positifs et féconds.

Il reste que nous sommes un peuple jeune, à peine sorti de l'enfance. Certains auteurs nous situent même au stade de l'adolescence: à cette époque de la vie où tout est conflit, contestation, perturbation, rejet, confrontation et reconsolidation.

---

55. Grand-Maison, Jacques (1982). <u>La révolution affective et l'homme d'ici</u>. Montréal, Les Éditions Leméac, p. 169.

> abstrait tout en systèmes et en idéologies décrochées de la vie[55]

Pour comprendre ce qui nous amène vers cet état de déchirement intérieur, il faut s'interroger sur notre histoire. Un bref regard sur des films comme "Les Plouffe" ou "Maria Chapdelaine" nous démontre qu'à une époque encore bien près de nous, le peuple québécois était régi par un ensemble de valeurs où l'autoritarisme, la soumission, la crainte, le conformisme et le perfectionnisme faisaient force de loi.

Pour bien nous situer comme peuple, il nous apparaît nécessaire de préciser que si un nombre très impressionnant de gens répondent à l'image que fait de nous Jacques Grand-Maison, il faut aussi noter que beaucoup de personnes issues de cette génération ont su intégrer ces valeurs à leurs comportements en sachant transformer lesdites contraintes en des savoir-vivre positifs et féconds.

Il reste que nous sommes un peuple jeune, à peine sorti de l'enfance. Certains auteurs nous situent même au stade de l'adolescence: à cette époque de la vie où tout est conflit, contestation, perturbation, rejet, confrontation et reconsolidation.

---

55. Grand-Maison, Jacques (1982). La révolution affective et l'homme d'ici. Montréal, Les Editions Leméac, p. 169.

Notre éthique ancienne nous "maternait", nous indiquait la route à suivre. Nous avons grandi, avons rejeté les valeurs véhiculées par elle et nous sommes maintenant déconcertés. Tout dans notre société s'en ressent: notre éducation, notre politique, nos rapports sociaux, notre façon d'éduquer nos enfants.

Nombre de parents veulent procurer à leurs enfants tant sur le plan matériel que sur le plan intellectuel, des biens qu'ils n'avaient pu se procurer. L'influence de la philosophie humaniste où toute éducation doit être centrée sur l'éduqué ont amené l'éducateur à plus de tolérance, donc à moins d'autoritarisme. La mise sur le marché de divers types de contraceptifs a contribué à démystifier le "continent noir" (selon Freud) du sexe féminin. Le Concile Vatican II, lequel a amené des changements profonds dans la pratique religieuse, a contribué à sa façon à décontracter le Québécois et donc à lui permettre une certaine liberté sur le plan "religieux".

Or, tous ces phénomènes ont conduit le Québécois à abandonner certaines valeurs, lesquelles régissaient la société québécoise depuis plus de trois cents ans.

Nous assistons donc à une crise d'identité du peuple québécois, lequel ne s'est pas reconstruit un système de

valeurs plus appropriées à ses aspirations. Mais quelles sont ses aspirations?

Plusieurs auteurs s'accordent pour dire que nos aspirations les mieux identifiables se regroupent dans une certaine recherche de valeurs qui font vivre, dans une recherche de plaisir exprimé par le goût de vivre, dans un besoin de liberté, de responsabilité, dans un désir de réinstaurer un ordre nouveau et dans celui de retotaliser et de refaire l'unité vitale de l'homme, laquelle se trouve fragmentée, parcellisée par ce type de société technologique en perpétuelle compétition. Il faut dire que depuis quelques décennies, nous luttons pour obtenir notre indépendance tant au point de vue culturel qu'au point de vue économique.

Mais, où en sommes-nous dans cette phase si délicate de notre adolescence comme peuple?

Hervé Fisher, auteur du Livre "L'oiseau-chat" qui traite de l'identité québécoise, nous décrit comme un peuple vivant une situation conflictuelle causée par la présence de deux cultures qui nous ont influencés: la culture française et la culture américaine.

> Les Québécois se définissent comme des êtres vulnérables, imprécis, imprévisibles, en crise de définition dans un

> pays qui n'existe pas au sens de la loi. Ils affirment qu'ils se sentent dilués dans la "masse américaine.[56]

Nous sommes en effet une société ambivalente, partagée. Nous avons élu un gouvernement indépendantiste; mais lors du référendum, au moment où il nous aurait fallu passer à des actes plus "impliquants", nous avons refusé de poser le geste qui aurait mené à une certaine indépendance, soit celui de dire "oui" à une souveraineté-association.

Notre incohérence, autant sur le plan des valeurs que sur celui des comportements ou des gestes posés, démontre notre perte du "sens éthique" et du même coup "notre absence" d'identité véritable et d'autonomie personnelle et sociale.

La seule valeur qui nous est restée commune est notre langue. Fort heureusement, grâce à certaines lois évaluées "sévères", nous avons réussi à la garder intacte et à la faire respecter par le reste des habitants de notre pays.

Hervé Fisher s'exprime ainsi en parlant de notre langue:

> La langue québécoise est riche et métaphorique. Ceux qui la parlent inventent des mots(...cet aspect est d'autant

---

56. Fisher, Hervé (1983). L'oiseau-chat. Ottawa, Les Editions La Presse Inc., p. 47.

> plus important que la langue est le support de l'identité québécoise. Tant que sa langue vit et s'invente, c'est l'identité québécoise qui vit.[57]

Nous pourrions donc, selon Fisher, à partir de notre langue, nous reconstituer une identité véritable qui soit bien à nous.

Nous avons vécu un bouleversement au niveau des valeurs. Celui-ci a créé chez-nous de nouvelles aspirations, mais aussi de nouveaux besoins. Quels sont ces besoins?

Sur le plan affectif, nous percevons un besoin de "libération" sans précédent: le mariage traditionnel est remis en question, les homosexuels revendiquent leur droit d'exister. Ce besoin de faire reconnaître nos droits face à la vie est presque viscéral: qu'il s'agisse de l'homosexualité, de l'amour libre ou du droit au divorce ou à l'avortement. Ce qui m'apparaît le plus inquiétant dans les diverses formes de libérations, c'est la facilité avec laquelle, entre autres, les couples se font et se défont: relations courtes et sans suite. Et ce qui m'est le plus douloureux, c'est cette espèce de "facilité" démontrée à laisser les enfants nés de ces unions courtes, vivre une vie plus ou moins équilibrée

---

57. Fisher, Hervé (1983). L'oiseau-chat. Ottawa, Les Editions La Presse Inc., p. 80.

à cause d'un manque de maturité ou de désir de continuité vécus par les procréateurs de ces enfants.

Sur le plan social, nous assistons à un mouvement de libération de la femme. Elle veut faire reconnaître ses droits dans la cité, elle s'élève contre l'homme macho elle revendique sa place dans la société.

> La femme traverse sa crise d'identité en bosse, lui en creux(.. dans l'obscurité et surtout sans les élans de sa compagne qui joue sur plusieurs tableaux à la fois. Elle n'arrive pas à partager avec lui, l'ivresse de ses découvertes. Elle le trouve borné(.. lui éprouve au contraire le sentiment amer d'avoir contribué à financer une libération à partir duquel, il se sent rejeté, méprisé.[58]

Le peuple québécois actuel est donc au centre de tous ces changements, il les vit le plus souvent avec anxiété parce qu'il a perdu la sécurité que lui apportait un système de valeurs bien établies.

A tout ce branle-bas sur les plans affectif et social s'ajoute l'avènement d'un monde technologique auquel notre jeune peuple n'a pas eu le temps de se préparer. Nous étions préoccupés pendant ces quelques années d'existence

---

58. Grand-Maison, Jacques (1982). La Révolution affective et l'homme d'ici. Montréal, Les Editions Leméac Inc., p. 96

à assurer notre survivance comme entité québécoise; qu'il s'agisse de conserver notre langue, notre religion ou d'accéder à l'Indépendance.

Nous réalisons que nous avons un long retard à rattraper pour être à la mesure des autres nations industrialisées. Mais la technologie est là: il faut apprendre à "composer" avec elle.

Voilà pourquoi Grand-Maison nous décrit comme un peuple "aux portes de la schizophrénie" et pourquoi Hervé Fisher affirme que nous vivons comme peuple "une situation conflictuelle".

Nous sommes donc un peuple en pleine crise, dont les deux principales forces qui nous poussent à grandir sont notre "besoin de libération" et "l'amour de notre langue".

> Le langage particulier d'un peuple constitue ce qui le distingue le plus des autres; son langage, c'est sa vie la plus privée, la plus secrète, c'est ce qui fait son identité propre.[59]

L'analyse des besoins et des aspirations du Québécois actuel nous le présente comme un homme ambivalent, parcellisé,

---

59. Fisher, Hervé (1983). L'oiseau-chat. Ottawa, Les Editions La Presse Inc., p. 111.

fragmenté; il vit une situation conflictuelle à plusieurs niveaux. On peut dire que le seul élément qui ait un peu de stabilité chez-nous est notre langue québécoise.

Nous allons donc nous raccrocher à cette valeur pour tenter de retotaliser l'homme québécois. Puisque notre système éducatif est en crise actuellement, mais qu'en même temps nous avons tous un idéal commun, soit celui de garder intacte notre langue. Peut-être pourrions-nous nous rallier autour d'elle et en faire l'objet d'un grand projet collectif!

Ce ralliement ne pourrait-il pas être amorcé par nous, les enseignants, qui avons comme mission de former les individus qui constituent notre société? Sommes-nous prêts à reconstruire dans l'entraide et le partage?

Depuis quelques décennies, nous assistons à de "folles batailles" entre les syndicats des enseignants et les administrations locales et gouvernementales. Bien que les réformes des années 60 et 70 se soient voulues à la mesure du peuple québécois, on se rend compte que les buts visés sont loin d'être atteints.

On a bâti de façon "cathédralesque" d'énormes bâtisses en béton où l'on a entassé nos jeunes québécois pour leur donner ce que tous s'accordaient à appeler "l'égalité des

chances". Nos écoles sont conçues de façon à produire des individus instruits au lieu d'individus "formés" et éduqués.

Façonner un esprit implique d'encourager l'élève à se connaître, à se questionner, à s'explorer, à contrôler les profondeurs de son "moi". Mais l'école d'aujourd'hui, en raison même de son envergure, peut-elle atteindre cet objectif de formation?

Grand-Maison affirme que le parent pauvre de notre éducation est notre philosophie de base. Avons-nous une telle philosophie? Notre recherche nous a conduit à trouver que cette philosophie n'existait pas en tant que telle, mais que nous devrions la découvrir à travers les structures qui sont en place. Mais que faisons-nous en éducation, si notre action n'est pas soutenue par une solide philosophie de base?

Si nous voulons donner aux Québécois la formation qu'ils méritent, il faut se donner un "mode de penser, d'être, d'agir et de communiquer". Pour développer toutes les potentialités des individus que nous avons à former, il nous faut posséder un "sens éthique" en éducation.

Un nouveau courant de pensée met l'accent sur les relations humaines gratifiantes, la confiance en soi, l'initiative, l'amabilité, le courage et la créativité. Ce qui

implique des changements fondamentaux dans les attitudes de tous les intervenants en éducation ainsi que dans les méthodes de travail et les programmes d'enseignement. Ce nouveau type d'éducation oriente l'éduqué vers un mode de pensée différent et l'enseignant vers une philosophie de base visant l'authenticité. Il suppose une transformation de notre conception de l'éducation: celle-ci devient plus qu'une simple transmission de connaissances; elle devient une façon de vivre basée sur la connaissance de soi et l'ouverture aux autres. Ce nouveau courant de pensée est tout indiqué pour devenir la base d'une nouvelle "éthique" en éducation.

Ce style de vie implique que nous privilégions une certaine quantité de valeurs fondamentales. Parmi celles-ci, nous décrirons celles qui nous apparaissent les plus importantes pour arriver à une véritable action éducative. Ce choix bien qu'issu de nos valeurs de références, n'en reste pas moins nos valeurs de préférences: il reflète cependant les choix que plusieurs auteurs s'accordent à faire lorsqu'il s'agit du monde de l'éducation. Il s'agit donc de la maturité, du respect de la liberté, de la patience et de la compétence.

La maturité consiste à être maître de sa propre expérience de vie. Cela se manifeste par une capacité à émettre un jugement judicieux lorsque l'occasion s'y prête, à prendre

des décisions réfléchies, à être capable de faire face aux problèmes normaux de la vie sans que le "moi" subisse des perturbations "paniquantes".

Etre "mature" ne signifie pas être insensible ou être dénué de toute affectivité, mais cela implique d'être capable de faire face aux situations où celle-ci est mise à l'épreuve.

> Il n'est pas facile d'aider les autres à être bien dans leur peau, si on ne l'est pas soi-même. On ne joue pas longtemps l'expert d'humanité, le professionnel averti, si on ne maîtrise pas sa propre sensibilité. Il y a ici une crédibilité de base qui fait partie d'une appropriation de soi authentique.[60]

Une deuxième valeur issue de notre choix personnel comme étant primordiale en éducation est le respect de la liberté.

On dit que notre liberté se termine au moment où la liberté de l'autre commence. Sommes-nous vraiment libres? Il est important en éducation, comme dans les autres aspects de la vie, d'être conscient de ses droits et devoirs afin de respecter un bien auquel chacun aspire: "la liberté".

---

60. Grand-Maison, Jacques (1976). Finalement... qui est compétent. Extrait de L'Inflation créatrice. Paris, PUF, p. 8.

Louis Allard, dans "L'Education à la liberté", nous donne une perception positive de cette valeur et nous démontre comment elle est fondamentale chez l'être humain.

> Parce que l'être humain est doué d'une intelligence supra-naturelle, racine de la liberté, il possède une supériorité évidente sur tous les êtres matériels. Il est un centre en quelque sorte inépuisable d'existence, de bonté et d'action capable de donner et de se donner et capable de recevoir non seulement tel ou tel don fait par un autre, mais un autre lui-même comme don. La personne humaine comme telle c'est-à-dire en tant qu'esprit, qu'intériorité à soi-même, capable de communiquer avec les autres dans l'ordre de la connaissance et de l'amour est capable de se posséder, de se perfectionner et de se donner librement.[61]

Si le respect de la liberté est une valeur importante, on peut dire qu'en éducation pour arriver à le mettre en pratique, il est une autre valeur importante qui nous sera d'un grand secours: il s'agit de la patience.

Le travail de l'enseignant en est un où les demandes de part et d'autres sont nombreuses: qu'il s'agisse des exigences du patronat, des relations avec les collègues ou du besoin de répondre aux centaines d'attentes que les élèves ont envers nous, il nous faut y répondre avec un état d'esprit

---

61. Allard, Jean-Louis (1978). L'éducation à la liberté. Ottawa, Les Editions du Jour, p. 31.

positif et une attitude ouverte à la communication.

Mais nous sommes des humains. Combien de fois nous arrive-t-il de céder à la tension que toutes ces demandes créent sur nous? Il est une attitude, ou mieux, une valeur en éducation qu'il est bon de cultiver parce qu'elle implique un partage et qu'elle rend les rapports humains plus chaleureux, plus intéressants, plus gratifiants; c'est la patience.

> Cette patience envers soi-même doit s'accompagner d'une patience envers autrui. Cette patience à l'égard d'autrui, nous dit Gabriel Marcel, consiste à ne pas brusquer, à ne pas malmener l'autre, plus exactement à ne pas tenter de substituer par la violence son rythme propre au rythme de l'autre; cet autre, il s'agit de ne pas le traiter non plus comme une chose dépourvue de rythme, d'autonomie, et qu'on pourrait forcer à plier à sa guise. La patience envers autrui exigera donc qu'on fasse confiance à un processus de croissance et de maturation.
> La patience n'est pas un laisser-faire ou un "laisser-être" comme son étymologie l'indique. Il ne s'agit pas de laisser l'autre à lui-même, mais de favoriser sa maturité, sans risquer de le briser. Une telle attitude s'oppose radicalement à celle qui tenterait d'avilir autrui, de l'anéantir, de le jeter dans le désespoir. Patient envers autrui, même si son comportement peut m'irriter, je crée un rapport d'intimité bienfaisante, je tiens compte de la durée, de ce qu'il est et de ce qu'il peut devenir; je ne risque pas pour hâter son éclosion de le désespérer et de l'acculer au suicide. Ouverte et compréhensive,

> la patience n'a pas pour autant à se dégrader en devenant faiblesse et complaisance.[62]

A cette valeur qu'est la patience, valeur qui permet à l'individu de se sentir en confiance avec celui qui l'éduque, nous ajoutons une autre valeur qui vient confirmer à l'étudiant que le maître qui est chargé de le faire évoluer autant sur le plan de la personnalité que sur celui des connaissances, mérite toute sa confiance. Nous parlons de la compétence. Celle-ci, en enseignement, prend des aspects divers. On peut qualifier de compétent celui qui connaît bien son travail et qui le fait de façon strictement professionnelle. Mais la compétence n'a-t-elle pas un "quelque chose de plus"? Ne doit-elle pas se revêtir d'une touche humaine où les relations interpersonnelles prennent une valeur importante? Ne doit-elle pas faire partie d'un tout que nous nommons une cohérence dynamique où les aspects pédagogique, social, administratif, politique trouveront leur place: cette cohérence à laquelle nous donnons le nom de "sens éthique".

Olivier Reboul, dans son oeuvre "Qu'est-ce qu'apprendre?" nous dit au chapitre des "maîtres compétents", sa façon de percevoir la compétence.

---

62. Davy, M.M. (1959). Un philosophe itinérant. Gabriel Marcel. Paris, Flammarion, p. 273.

> Si l'on se borne à définir l'essence de l'enseignement, on remarque qu'elle n'exclut pas ni la contrainte ni son corollaire: l'autorité des maîtres. Des élèves peuvent prendre seuls ou en commun des cours d'art, de musique ou de n'importe quelle matière, sans y être contraints, simplement par intérêt ou par besoin. Il en va de même quand on enseigne aux enfants ce qu'ils aiment. Ce n'est donc pas la contrainte qui est inhérente à l'enseignement mais seulement cette forme d'autorité spécifique que confère la compétence. Même si, moi, adulte, je prends un professeur de dessin ou de chinois, je l'accepte parce qu'il possède une compétence que je n'ai pas.[63]

D'autres attitudes positives sont à développer pour prodiguer une éducation de qualité. Nous pourrions ajouter le sens de la justice, la tolérance non démagogique, l'ouverture d'esprit face à des idées nouvelles, l'amour du métier et le sens de l'humour.

Nous venons de donner un aperçu de nos valeurs en éducation sur le plan de la personne à éduquer, notre discours veut maintenant expliciter nos valeurs éducatives sur le plan de l'approche de l'éducation elle-même.

Pour ce faire, nous ferons appel aux sciences de l'éducation. Existe-t-il une science de l'Education? Georges

---

63. Reboul, Olivier (1980). Qu'est-ce qu'apprendre? Paris, PUF, p. 109.

Vigarello, dans son article "Une spécificité épistémologique pour les sciences de l'éducation", affirme que: "la spécificité de cette discipline n'apparaît pas".[64]

Pour qu'il y ait une science de l'Education, il faudrait que celle-ci ait une méthode qui lui soit spécifique: ce qui n'est pas le cas.

Nous avons pour nous informer en éducation, des sciences appliquées à l'éducation, telles: la philosophie, la psychologie, la mathématique et la linguistique de l'éducation.

Le lien qui relie ces diverses disciplines est "la pratique sociale". Bien que les données de ces diverses disciplines nous soient d'une grande utilité, nous réalisons que celles-ci manquent d'unité: chaque science investiguant l'"objet" de son étude selon sa propre perception, d'où une incohérence certaine dans le monde des sciences de l'éducation.

Pour que les sciences de l'éducation puissent influencer la "pratique sociale" de façon positive, il faudrait rassembler dans une même discipline les "savoirs différents qui

---

64. Vigarello, George (1982). Une spécificité épistémologique pour les sciences de l'éducation. Extrait de Les sciences de l'Education de l'ère nouvelle, Octobre-Décembre 1982, p. 47.

seraient susceptibles de convergence". Ceci implique que sur une "pratique sociale" donnée, on puisse recevoir l'éclairage des diverses disciplines: le consensus de celles-ci serait l'élément qui apporterait un support à l'action éducative. Et c'est ce consensus qui apporterait la cohérence dynamique si nécessaire à l'existence d'une éthique en éducation.

Une façon concrète d'appliquer cette inter-disciplinarité est la recherche-action où l'on réunit autour d'un même "objet" les chercheurs des différentes disciplines ainsi que les praticiens qui ont à vivre "la pratique sociale".

Plusieurs auteurs s'accordent pour dire que la formation de tout éducateur devrait se faire sur le terrain, là où il serait entouré de tenants de diverses disciplines reliées à l'éducation et des praticiens de notre profession. Il lui serait alors possible de faire les liens nécessaires entre la théorie et la pratique.

> Une telle approche de la formation des maîtres permettrait une meilleure orientation du candidat vers le type d'enseignement qui l'intéresse et favoriserait aussi une lucide auto-sélection à l'égard de la profession elle-même.[65]

---

65. Fragnière, Gabriel (1975). L'Education créatrice. Paris, Elsevier-Sequoia, p. 145.

C'est Gabriel Fragnière, dans son article "L'Education créatrice", qui nous donnait cette position sur la façon de former les maîtres. Olivier Reboul, dans son oeuvre "Qu'est-ce qu'apprendre", appuie cette pensée de Fragnière en nous livrant cette réflexion:

> (...être pédagogue ne se réduit pas à apprendre des règles; c'est savoir quelle règle il faut appliquer à tel moment devant telle classe, pour tel individu(...être pédagogue ne s'enseigne pas; chacun doit l'apprendre de lui-même, en confrontant ses expériences avec celles de ses collègues.[66]

A partir de nos valeurs éducatives reconnues et déclarées, tant sur le plan d'une approche éducative qui vise un fonctionnement, que sur celui de valeurs propres à toucher les individus de façon plus particulière, nous allons dans les pages qui vont suivre, démontrer comment celles-ci s'intègrent dans un nouveau mode de pensée. Lequel mode de pensée sera notre toile de fond propre à la redéfinition de notre nouvelle éthique en éducation.

---

66. Reboul, Olivier (1980). Qu'est-ce qu'apprendre? Paris, PUF, p. 111.

CONCLUSION

VERS UN PARADIGME NOUVEAU

Notre description de l'homme québécois, le type de formation psychopédagogique qui l'influence nous permettent de dire que celui-ci a été formé selon un modèle comprenant un ensemble de normes, de fonctions, de modalités de fonctionnement et de comportement que nous appelons paradigme.

Dans notre société québécoise, le paradigme socio-culturel qui prévaut est le paradigme industriel. Celui-ci se caractérise par un mode rationnel de connaissances, par l'individualisme, l'autoritarisme, le progrès matériel et le développement économique.

Ce paradigme socio-culturel est le fondement des paradigmes éducationnels de notre société québécoise, lesquels sont les paradigmes rationnel et technologique de l'éducation.

Or, l'étude contenue dans les précédents chapitres nous indique que les présents paradigmes ne répondent pas

de façon adéquate aux besoins et aspirations de l'homme d'ici. Nous allons donc investiguer un autre modèle éducatif, soit le paradigme inventif, lequel serait, selon nous, mieux adapté à notre société québécoise en voie de redéfinition d'une éthique nouvelle.

Pour bien démontrer notre assertion, il faut d'abord dire que le paradigme industriel met l'accent sur le contenu, le produit fini, la structure rigide du programme, la compartimentation, la performance, la pensée convergente, le savoir livresque, la nécessité sociale de l'éducation et sur une vision de l'enseignant comme "être infaillible" en perpétuelle compétition.

Or le paradigme inventif met l'accent sur le contexte, le processus qui conduit au savoir, les divergences, la flexibilité des structures, l'image de soi comme priorité, l'éducation de tout le cerveau, les potentialités de l'individu, l'influence communautaire, les relations humaines et l'acceptation des limites de l'enseignant.

Ce paradigme éducationnel trouve son fondement dans le paradigme socio-culturel symbiosinergique, lequel se caractérise par un mode symbiotique de connaissances où observateur et observé sont unis. Selon ce modèle, la personne est

"unique" et en même temps "totalité". Elle s'unit, s'identifie aux particules du cosmos pour constituer un "nous" qui reste encore à définir. Les valeurs privilégiées par ce paradigme sont la recherche du sens de la vie, l'amour, la vérité, l'infini. La façon de faire se résume dans l'accumulation et le respect des différences. Sa signification globale n'est rien de moins que l'"invention de l'avenir".

Les propriétés d'un tel type d'éducation font appel à une forme de pensée dynamique. A notre avis, l'école se doit de refléter cette image. Il nous est nécessaire "d'apprendre à apprendre", d'apprendre à voir les relations entre les choses, si l'on veut redonner aux Québécois un système de valeurs adaptées à leurs besoins et à leurs aspirations, si l'on veut se redonner une éthique en éducation qui tiendra compte de notre ère moderne.

Il ne faut pas oublier que l'environnement est un facteur important pour favoriser le développement du potentiel humain: l'homme est un individu, mais il est aussi faisant partie du cosmos... d'où la nécessité que les rapports entre les différents éléments constituant le cosmos soient harmonieux.

Nous croyons qu'en nous basant sur un tel modèle, il nous est possible de mettre en place des approches éducatives

qui soient le reflet d'une éthique nouvelle en éducation.

Bertrand et Valois, auteurs de "Options en Education", suggèrent l'approche de la pédagogie d'auto-développement progressif comme méthode adaptée au paradigme inventif. Cette approche pédagogique a été définie et présentée par Jacques Grand-Maison, lequel oeuvrant auprès de la classe défavorisée a inventé son propre modèle d'intervention.

L'essence de la pédagogie de Grand-Maison se situe dans l'expression d'"un savoir-vivre-penser-partager-faire-vivre son expérience quotidienne" et "son pays réel". Les commettants prennent en main leur auto-développement et produisent eux-mêmes leur savoir. Un autre élément essentiel de ce mode de connaissance est la production d'un savoir "situé". Etre "situé" signifie que l'homme est capable d'inventer son chemin, de faire sa propre histoire... et de bâtir l'Histoire; cela signifie aussi être capable de s'auto-critiquer et de poser une action judicieuse. L'auto-contrôle du milieu immédiat se fait donc par les commettants mêmes qui élaborent ensemble un "vécu exprimé, partagé, interprété et transformé".

Selon Grand-Maison, une pédagogie est réussie quand elle génère une praxis sociale "d'auto-développement": cela

nécessite que l'ensemble de la société se sente concernée et cela implique de nouveaux rapports, où les folles batailles seront exclues, entre les administrations et les administrés, entre les syndicats et le patronat et entre éducateurs et éduqués.

La relation personne-société-nature se fait par l'acquisition d'un "savoir-vivre ensemble". On assiste à de nouveaux rapports dialectiques où les mots "gratuité, collaboration, sentiment d'appartenance" prennent un sens véritable. Les nouveaux milieux humains sont plus individués et plus solidaires: c'est la création d'un "nous" par un "savoir-vivre ensemble". L'école est maintenant devenue le lieu d'une société plus juste, plus dynamique, plus fraternelle. L'accent est mis sur les relations interpersonnelles horizontales d'un même milieu quotidien: ce qui devient une démarche démocratique d'auto-développement. Et c'est ainsi que les commettants assurent l'auto-contrôle de leur milieu immédiat de travail et d'éducation.

Les valeurs que sous-tend cette approche sont de deux ordres: la création d'un "nous" par un "savoir-vivre ensemble" et l'acquisition d'une nouvelle praxis sociale.

Cette approche comporte le même mode de connaissance, la même relation individu-société et les mêmes valeurs qui servent à composer le paradigme éducationnel inventif.

Le style de vie, l'ensemble des règles, des valeurs, des normes véhiculés par ce nouveau paradigme constituent les balises et les critères qui sont essentiels à notre nouvelle éthique. La cohérence dynamique qui se reflète dans ce modèle, le sentiment d'appartenance qui s'en dégage constituent les bases de notre nouvelle éthique. Le nouveau "savoir vivre ensemble" engendré par les changements structurels, la profondeur donnée à la vie elle-même, à la conscience et à la force intérieure constituent le but ultime de notre nouvelle éthique.

Une définition de l'éthique comme mode de pensée et de vie personnelle et collective émane peu à peu et prend forme. Il faudra que d'autres réflexions de ce type viennent la renforcer, lui donner un corps et des mains pour qu'elle devienne ce que nous souhaitons qu'elle soit "notre nouvelle éthique en éducation".

Notre analyse du concept "éthique", notre étude des grands fondements philosophiques de celle-ci, notre analyse de la pensée de deux grands auteurs contemporains Jacques

Grand-Maison sociologue et Jean-Paul Desbiens philosophe-éducateur, notre vision de l'homme québécois, notre perception des valeurs éducatives en éducation, notre découverte du paradigme inventif, notre redéfinition d'une éthique nouvelle en éducation, laquelle s'articule à travers les critères, les balises expliqués dans les pages précédentes... donc l'ensemble de cette étude nous amène à énoncer notre philosophie de base en éducation.

Eduquer, c'est engager l'humain dans un processus de transformation personnelle au terme duquel il sera un être "situé" capable de s'auto-contrôler, de vivre des relations interpersonnelles gratifiantes et authentiques, de démontrer une certaine compétence selon son propre potentiel, de porter un jugement judicieux et de "savoir-vivre ensemble" selon son propre système de valeurs.

Cette étude nous a permis d'investiguer un certain nombre de critères, de balises qui constitueront la base de notre nouvelle éthique en éducation, laquelle sera à la mesure du Québécois d'aujourd'hui.

Cette nouvelle éthique permettra une éducation authentique qui assurera à tous les Québécois ce que nous souhaitons, tout comme Jacques Grand-Maison dans son oeuvre

"Une philosophie de la vie", soit de:

> (... développer une prise réaliste sur le contexte de la vie,
> une aptitude à exprimer son expérience,
> une conception critique de l'homme et de la société,
> une ouverture sur tous les possibles et surtout un amour de l'homme et de la vie.[67]

Enfin, ce travail met en évidence la place de la philosophie de l'éducation dans la formation et le perfectionnement des maîtres.

Ce Rapport de recherche ouvre la porte à d'autres problématiques. Il met en valeur la pensée d'un auteur intéressé à l'éducation.

Une méthode rigoureuse d'analyse d'un concept a été appliquée: ce qui pourrait servir à la clarification du discours dans plusieurs autres sujets de mémoires.

Cette recherche étant à la fois un itinéraire intérieur avec un regard critique sur la réalité peut servir de lieu de réflexion et de questionnement au monde de l'éducation.

Elle invite à être pourquivie par des recherches-actions de façon à vérifier le sens de ces propos et à créer ainsi une nouvelle éthique en éducation.

---

67. Grand-Maison, J. (1977). Une philosophie de la vie. Les Editions Leméac Inc., p. 188.

BIBLIOGRAPHIE

ADADGI, L. (1973). Pour une adaptation de l'école à l'enfant. Les cahiers de l'enfance inadaptée, 36 p.

ALLARD, J.L. (1978). L'éducation à la liberté. Ottawa. Les Editions du Jour, 152 p.

BERTRAND, Y, VALOIS, P. (1982). Les options en éducation. Ministère de l'Education, 190 p.

BOUCHER, L.P. (1981). La déshumanisation de l'école secondaire, un mythe? Prospectives, octobre, 27 p.

CHAMPAGNE-GILBERT, M. (1983). Bâtir ou détruire le Québec. Montréal. Les Editions Primeur, 244 p.

DAVY, M.M. (1959). Un philosophe itinérant Gabriel Marcel. Paris. Flammarion, 343 p.

DESBIENS, J.P. (1973). Dossier Untel. Montréal. Les Editions du Jour, 323 p.

FERGUSON, M. (1981). Les enfants du Verseau. Paris. Editions Calman-Lévy, 338 p.

FISHER, H. (1983). L'oiseau-chat. Ottawa. Les Editions La Presse Inc., 216 p.

FRAGNIERE, G. (1975). L'éducation créatrice. Paris. Elsevier-Sequoia, 187 p.

FRAMER, M. (1969). Problèmes et détresses d'écoliers. Paris. Delachaux et Niestlé, 182 p.

GIRARDEAU, J. (1971). Le perturbé affectif. Numéro spécial de L'enfant exceptionnel, 32 p.

GRAND-MAISON, J. (1978). L'école enfirouapée. Montréal, Editions Stanké, 156 p.

GRAND-MAISON, J. (1980). Une foi ensouchée dans ce pays. Montréal. Les Editions Leméac Inc., 178 p.

GRAND-MAISON, J. (1976). Finalement... qui est compétent. Extrait de L'inflation éducatrice. Paris, P.U.F., 16 p.

GRAND-MAISON, J. (1976). Pour une pédagogie sociale d'auto-développement. Montréal. Editions Stanké, 184 p.

GRAND-MAISON, J. (1977). Une philosophie de la vie. Montréal. Les Editions Leméac Inc., 290 p.

GRAND-MAISON, J. (1977). Une société en quête d'éthique. Montréal. Les Editions Fides Inc., 207 p.

GRAND-MAISON, J. (1982). La Révolution affective et l'homme d'ici. Montréal. Les Editions Leméac Inc., 196.

HALLARK, J. (1974). A qui profite l'école? Paris. P.U.F. 323 p.

INIZAN, M. (1973). L'apprentissage de la lecture. Les cahiers de l'enfance inadaptée, no 185, octobre, 31 p.

LEVESQUE, M. (1979). L'égalité des chances en éducation. Québec. C.E.S., 132 p.

MORIN, E. (1973). Le paradigme perdu: la nature humaine. Paris. Editions du Seuil, 246 p.

MORIN, J.Y. (1981). Les valeurs, l'éducation et le développement culturel. L'école et les valeurs, actes du congrès mondial des Sciences de l'Education. Trois-Rivières, 485 p.

O.N.F. Les enfants des normes. Série de 8 films. Réalisé par Georges Dufaux. Montréal, Office National du film.

PRUCHE, B. (1977). Existant et acte d'être I. Critique existentielle. Recherches 18 Philosophie Desclée. Paris, Tournai, Montréal, 214 p.

QUIVIGER-PILON, A. (1983). Au coin de la quarante-septième. Montréal. Les Editions Leméac Inc, 177 p.

REBOUL, O. (1980). Qu'est-ce qu'apprendre? Paris, P.U.F. 206 p.

ROUSSEAU, F. (1982). La croissance solidaire des droits de l'homme. Un retour aux sources de l'éthique. Montréal, Bellarmin, 315 p.

VIGARELLO, G. (1982). Une spécificité épistémologique pour les sciences de l'Education. Extrait de "Les sciences de l'Education à l'ère moderne". Octobre-Décembre 1982, 205 p.